Dr. **REUVEN BAR-ON** este psiholog clinician, doctor în psihologie, profesor la Facultatea de Medicină din cadrul Universităţii Statului Texas, inventatorul termenului *emotional quotient* (EQ – coeficientul de inteligenţă emoţională) şi creatorul primului test de inteligenţă emoţională publicat vreodată.

Expert recunoscut pe plan internaţional şi pionier în domeniul inteligenţei emoţionale, doctorul Bar-On este fondatorul Institutului de Inteligenţă Aplicată din Danemarca şi membru al Consorţiului pentru Cercetări asupra Inteligenţei Emoţionale din cadrul Universităţii Rutgers.

Lucrările lui Reuven Bar-On au fost îndelung mediatizate în presa scrisă şi audio-vizuală, precum şi în publicaţii de specialitate şi enciclopedii. Rezultatele cercetărilor sale în domeniul inteligenţei emoţionale au revoluţionat psihologia prin descoperiri importante, precum legătura directă dintre coeficientul de inteligenţă şi performanţa în cadrul armatei şi în identificarea şi prezicerea trăsăturilor de leadership în cadrul companiilor corporatiste.

Reuven Bar-On este implicat într-un proiect de cercetare pentru programul Human Resources Development, desfăşurat în Canada pe o perioadă de 25 de ani şi pe un eşantion de 23.000 de tineri, având ca scop determinarea legăturii dintre inteligenţa emoţională şi factorii cognitivi, biomedicali, sociali şi educaţionali.

Acest proiect este primul studiu de o asemenea anvergură, menit să stabilească modul de dezvoltare al inteligenţei emoţionale, precum şi factorii determinanţi ai acesteia.

Reuven Bar-On a fost nominalizat la titlul de doctor *honoris causa* din partea Universităţii din Pretoria (Africa de Sud), graţie contribuţiei sale valoroase în domeniul inteligenţei emoţionale.

Dr. **JAMES D.A. PARKER** este profesor de psihologie la Universitatea Trent din Ontario, Canada. A obţinut doctoratul în psihologie la Universitatea York din Ontario în anul 1991, iar în următorii trei ani a fost cercetător ştiinţific în cadrul Catedrei de Psihiatrie a Universităţii din Toronto. A publicat peste 100 de articole, cele mai multe axate pe relaţia dintre emoţii şi sănătate.

Este coautorul Inventarului de Coping pentru Evenimente Stresante (CISS), o metodă de evaluare a diferitelor stiluri de coping.

De asemenea, este coautorul

Inventarului Bar-On de Măsurare a Coeficientului Emoţional, varianta pentru adolescenţi (EQ-i: YV), publicat în anul 2000 şi reprezentând primul instrument de măsurare a coeficientului respectiv pentru copii şi adolescenţi.

A colaborat la scrierea unei lucrări de referinţă, *Disorders of Affect Regulation*:

Alexithymia în Medical and Psychiatric Illness, care a apărut în 1997 la Cambridge

University Press.
Reuven BAR-ON
James D.A. PARKER
(coordonatori)
Manual de inteligenţă emoţională
Teorie, dezvoltare, evaluare şi aplicaţii în viaţa de familie, la şcoală şi la locul de muncă
Traducere din limba engleză de
ALEXANDRA CORK
SmJu.
BUCUREŞTI, 2011
Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
BAR-ON, REUVEN
Manual de inteligenţă emoţională: teorie, dezvoltare, evaluare şi aplicaţii în viaţa de familie, la şcoală şi la locul de muncă / Reuven Bar-On, James D.A. Parker; trad.: Alexandra Cork.
— Bucureşti: Curtea Veche Publishing, 2011
Index
ISBN 978 – 973 – 669 – 974 – 0
I. Parker, James D.A.
II. Cork, Alexandra (trad.)
821.162.1 – 94 = 135.1
Reuven Bar-On, James D.A. Parker (eds.)
THE HANDBOOK OF EMOTIONAL INTELLIGENCE: *Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*

Copyright © 2000 by John Wiley & Sons, Inc.
This translation published under license.

Coperta: Griffon and Swans www.griffon.ro

© CURTEA VECHE PUBLISHING, 2008
pentru această traducere în limba română
ISBN 978 – 973 – 669 – 974-O

Prefaţă de
DANIEL GOLEMAN

În evoluţia teoriilor ştiinţifice au existat mai multe stadii distincte, de la concepţie, prin generarea şi testarea diferitelor ipoteze, până la modificări şi rafinări succesive, pe măsură ce teoria s-a maturizat. Din această perspectivă, publicarea *Manualului de inteligenţă emoţională* marchează o atingere a maturităţii (poate un fel de *bar mitvah*[1]) pentru această teorie.

Progresul a fost extrem de rapid. În 1980, Reuven Bar-On a folosit pentru prima dată acronimul EQ pentru a desemna aspecte din această categorie de capacităţi. În 1990, Peter Salovey şi John Mayer au publicat definiţia a ceea ce a fost descris pentru prima dată drept „inteligenţă emoţională". În 1995, conceptul a fost făcut cunoscut publicului larg prin publicarea cărţii mele, *Inteligenţa emoţională*.

Deşi conceptul de inteligenţă emoţională a fost considerat de mulţi o idee cu totul nouă, rădăcinile sale istorice sunt adânc ancorate în gândirea psihologică a ultimului secol. Cu toate acestea, interesul deosebit de care s-a bucurat conceptul în ultimul timp pare să fi catalizat fermentaţia interesului pentru acest mod de abordare a aptitudinilor umane. De la publicarea cărţii mele în 1995, şi eu, şi alte persoane care au depus un efort de pionierat în acest domeniu, am primit un flux constant de întrebări de la studenţii înscrişi la cursuri postuniversitare şi de la cercetătorii care doreau să realizeze studii în domeniul inteligenţei emoţionale.

Acum, odată cu publicarea *Manualului*, cei care doresc să facă cercetări în acest domeniu au la îndemână o carte de referinţă care poate constitui o bază solidă de informaţii şi care oferă acces la ultimele idei şi instrumente din domeniu. Acest acces ar trebui să joace un rol important în promovarea teoriei despre inteligenţa emoţională şi să ducă la un nou stadiu de evoluţie, generând o teorie fundamentată ştiinţific. Aşa cum se întâmplă frecvent cu o teorie

[1] Ceremonie religioasă evreiască (iudaică) de trecere spre maturitate, care corespunde oarecum comuniunii, confimaţiunii sau primei împărtăşanii din creştinism şi care are loc la vârsta de 13 ani (n.tr.).

emergentă, prima fază a teoretizării a fost extrapolată de la descoperiri ce nu testează direct ipoteze legate de inteligenţa emoţională. Această situaţie a început să se schimbe abia în ultimii ani, pe măsură de oamenii de ştiinţă au avut timp să realizeze cercetări ghidate direct de acest corp ideologic.

Dar acum, procesul testării, clarificării şi modificării teoriei se poate accelera, deoarece există un acces facilitat la gândirea şi metodele folosite de predecesorii lor. La rândul său, acest acces ar trebui să conducă la o înflorire a descoperirilor viitoare.

Cititorii vor găsi discutate în aceste pagini numeroase probleme, contestări ale teoriei, puncte de vedere diferite. Toate acestea indică un domeniu în plină fermentare pozitivă, un semn al dezvoltării. Dezvoltarea poate fi remarcată prin numărul de conexiuni realizate cu alte teorii psihologice, precum teoria inteligenţei practice, teoria factorilor de personalitate *Big Five* şi teoriile creativităţii.

Neurologia oferă şi ea informaţii noi, mai ales privind mecanismele implicate în conştientizarea emoţiilor şi în rolul acestora în procesarea informaţiei. Sunt derivate implicaţii pentru o nouă înţelegere a alexitimiei şi a tulburărilor psihologice înrudite care pot reflecta în parte şi un deficit al capacităţilor de inteligenţă emoţională.

Un alt semn de maturizare a domeniului este numărul ridicat de instrumente de evaluare validate ştiinţific, apărute special pentru evaluarea inteligenţei emoţionale, fiecare având o perspectivă teoretică unică. Aplicaţiile practice ale acestui domeniu teoretic pot fi utilizate în afaceri şi viaţa organizaţională, în păstrarea sănătăţii fizice şi adaptării la stres, dar şi în psihoterapie.

Cu siguranţă că una dintre cele mai încurajatoare integrări documentate aici vizează modul în care copiii îşi dezvoltă competenţa emoţională şi felul în care asimilează informaţiile provenite din programele de promovare a competenţei sociale şi emoţionale organizate de şcoli.

Manualul de inteligenţă emoţională în sine oferă o paletă bogată de cercetări aflate abia la început şi o gamă şi mai bogată de întrebări dificile care ar trebui să genereze cercetări importante. Cartea se va dovedi, foarte probabil, de neînlocuit pentru cei care încearcă să realizeze studii amănunţite ce vor conduce acest domeniu spre nivelul următor de profunzime şi claritate.

Mulţumiri

Dorim să ne exprimăm recunoştinţa pentru contribuţiile aduse de un număr de persoane care au facilitat scrierea acestei cărţi.

În primul rând, dorim să-i mulţumim lui Alan Rinzler de la Jossey-Bass pentru invitaţia de a scrie un manual de inteligenţă emoţională. El ne-a lansat această propunere incitantă după ce a participat la un simpozion susţinut de noi împreună cu Peter Salovey şi John Mayer, în 1998, la San Francisco, la Conferinţa Anuală a Asociaţiei Americane de Psihologie.

Dorim să ne exprimăm gratitudinea faţă de cei 37 de autori care au contribuit la cele 22 de capitole ale acestui volum. Fără contribuţia acestor experţi de talie internaţională în inteligenţa emoţională şi în domenii conexe, *Manualul de inteligenţă emoţională* nu ar fi putut exista. Le mulţumim pentru cooperarea şi ajutorul lor în realizarea invitaţiei editorului. Pe lângă faptul că au rezumat esenţa muncii lor în acest domeniu vast, mulţi dintre autorii participanţi ne-au oferit sfaturi excelente despre modul de asamblare a proiectului. Schimburile continue au constituit şi o interesantă şi plăcută experienţă de învăţare care ne-a ajutat să ne îmbogăţim cunoştinţele colective despre inteligenţa emoţională.

Am dori să le mulţumim colegilor noştri de la Asociaţia colaborativă pentru promovarea învăţării sociale şi emoţionale (CASEL) şi din Consorţiul de studiere a inteligenţei emoţionale în organizaţii. Discuţiile noastre cu ei s-au dovedit a fi şi utile şi încurajatoare.

Le mulţumim lui Steven Stein şi Gill Starenios de la Multi-Health Sistems

(MHS) din Toronto, pentru că ne-au împărtăşit rezultatele unor cercetări realizate în ultimii ani. MHS este lider mondial în evaluarea inteligenţei emoţionale, testând anual un număr mare de persoane folosind instrumentele existente, dar şi cele pe care le construieşte în prezent.

Graeme Taylor şi Michael Baghy de la Universitatea din Toronto şi Jan Derksen de la Universitatea Nijmeen din Olanda ne-au oferit şi ei importante rezultate ale cercetărilor lor, care şi-au găsit locul în *Manual*. Îi adresăm mulţumiri şi lui Claus Moller din Danemarca, de la Time Manager International (TMI), care ne-a împărtăşit rezultatele eforturilor sale de pionierat în inteligenţa emoţională organizaţională, un domeniu care va atrage cu siguranţă interesul cercetătorilor. TMI

ne-a oferit un laborator pentru studierea modurilor de perfecţionare a eficienţei umane la locul de muncă.

Le mulţumim şi Tonyei Bauermann, lui Kimberly DaSilva, Sarah Majeski şi Dana Reker pentru asistenţa bibliografică.

Numeroşi alţi colegi şi prieteni au contribuit la realizarea acestui *Manual* sub o formă sau alta. Umila noastră gratitudine li se adresează, deşi lipsa de spaţiu limitează capacitatea noastră de a-i menţiona individual pentru contribuţiile lor.

În ultimul rând, dorim să mulţumim familiilor noastre, care au fost alături de noi pas cu pas în realizarea acestui proiect. Ei au purtat povara sacrificiilor acestor doi ani şi ne-au oferit un mediu domestic în care *Manualul de inteligenţă emoţională* a putut să prindă viaţă.

Introducere de

REUVEN BAR-ON şi JAMES D.A. PARKER

dorinţa de a oferi o carte informativă şi ştiinţifică pentru conceptul desemnat în literatura de popularizare sub numele de *inteligenţă emoţională*. Dat fiind că un astfel de manual nu a mai existat până acum, această lucrare vine să răspundă nevoii crescânde a cercetătorilor, practicienilor, profesorilor şi studenţilor care doresc să afle mai multe despre acest subiect. Interesul pentru acest concept s-a impus într-un mod dramatic după publicarea, în 1995, a cărţii lui Daniel Goleman *Inteligenţa emoţională*. Unul dintre miturile apărute ca o consecinţă a interesului mediatic care a însoţit acest bestseller a fost acela că inteligenţa emoţională este un domeniu „nou". Cititorul *Manualului* va descoperi însă că acest concept nu e nou deloc. Inteligenţa emoţională şi conceptele înrudite există de aproximativ un secol. Aceste concepte au generat un corp vast de literatură teoretică şi empirică în ultimii 80 de ani (vezi Bar-On, 1997 şi Taylor, Baghy şi Parker, 1997 privind discuţii asupra unor părţi din această istorie).

Spiritul din spatele *Manualului* este interdisciplinar şi multimodal. Am inclus acest spirit în structura cărţii, subliniind importanţa diferitelor metodologii empirice şi a diverselor niveluri de analiză în studiul inteligenţei emoţionale şi al domeniilor înrudite. Cititorul va descoperi, de exemplu, că fiecare capitol explorează un alt subiect – neurobiologia aptitudinilor emoţionale, rolul istoriei din copilăria timpurie, dezvoltarea aptitudinilor emoţionale, ca şi relaţia dintre aptitudinile emoţionale şi relaţiile interpersonale, acasă sau la locul de muncă.

Rezultatele cercetărilor descrise în fiecare capitol au fost obţinute prin observaţii comportamentale sau tehnologii de imagistică cerebrală de ultimă generaţie, informaţii adunate prin interviuri structurate, evaluări standardizate ale performanţei sau instrumente cu autoraportare.

În crearea *Manualului*, unul dintre cele mai importante obiective a fost reunirea unui set de capitole, scrise de lideri recunoscuţi în acest domeniu, despre cele mai importante modele ale inteligenţei emoţionale şi conceptelor înrudite.

Lista de concepte înrudite include subiecte ca alexitimia, nivelurile de conştientizare a emoţiilor, competenţa emoţională, deschiderea la experienţă, inteligenţa practică, aptitudinea psihologică, competenţa socială şi inteligenţa socială.

Oferind un forum de discuţie diferitelor abordări teoretice, am dorit să reunim într-un singur volum un set de capitole care prezintă şi evaluează cele mai valide şi sigure metode de evaluare a inteligenţei emoţionale şi constructelor apropiate.

Există un interes crescând printre cercetători, clinicieni şi educatori pentru evaluarea inteligenţei emoţionale şi a conceptelor înrudite. Informaţia prezentată în mai multe capitole din această carte îi va ajuta pe cititori să decidă care teste sau instrumente ar putea răspunde nevoilor lor de cercetare sau evaluare.

Un alt obiectiv important al acestui *Manual* a fost analiza literaturii în plină dezvoltare privind relaţia dintre inteligenţa emoţională (şi constructele înrudite)

şi o varietate de variabile-rezultat: factorii de personalitate; creativitatea; sănătatea fizice şi mentală; calitatea relaţiilor interpersonale acasă, la şcoală şi la locul de muncă. Aceste tipuri de variabile-rezultat sunt descrise individual, în capitole diferite. Dată fiind importanţa relaţiilor dintre inteligenţa emoţională şi diferitele variabile de calitate ale vieţii şi sănătăţii, mai multe capitole analizează literatura în expansiune privind programele de intervenţie şi tehnicile dezvoltate pentru ameliorarea sau dezvoltarea inteligenţei emoţionale sau a aptitudinilor înrudite conceptual.

Prima parte a acestei cărţi discută definirea inteligenţei emoţionale şi a constructelor apropiate. Această secţiune începe cu o prezentare a Sabrinei Zirkel, a unui model conceptual asociat cu un construct descris iniţial de Thorndike în 1920: inteligenţa socială.

Potrivit teoriei contemporane, inteligenţa socială implică un set de aptitudini legate de modul în care oamenii încearcă să-şi explice lumea din jurul lor; există un set de aptitudini care orientează comportamentul adaptativ şi intenţional. Acest capitol este urmat de o discuţie din Keith Topping şi colaboratorii, a conceptului înrudit de competenţă socială. Acesta este un construct care a fost popularizat în ultimii ani de persoanele asociate cu mişcarea de educaţie socială şi emoţională.

Folosind rezultatele literaturii ştiinţifice substanţiale existente încă din anii

1940 şi 1950, Graeme Taylor şi Michael Baghy realizează o prezentare detaliată a alexitimiei, care are în comun un număr de trăsături importante cu inteligenţa emoţională. Deşi iniţial s-a bucurat mai mult de interesul cercetătorilor din domeniul tulburărilor psihosomatice, această variabilă de personalitate a atras un interes considerabil din partea profesioniştilor din domeniul sănătăţii care lucrează cu o gamă largă de probleme medicale şi psihiatrice.

Capitolul lui Carolyn Saarni continuă cu o prezentare a competenţei emoţionale, în special a acelor competenţe sau aptitudini emoţionale implicate în diferite tipuri de comportamente interpersonale. Inteligenţa emoţională, aptitudinile şi capacităţile mentale relevante sunt discutate în capitolul următor de John Mayer şi colaboratorii, care prezintă o descriere detaliată a modelului lor unic de inteligenţă emoţională. Aceşti autori explorează şi marea gamă de sensuri care au fost ataşate conceptului de inteligenţă emoţională în ultimul deceniu.

Capitolul următor este scris de Mary McCallum şi William Piper, care explorează suprapunerile conceptuale dintre conceptul de autoanaliză psihologică şi trăsăturile centrale ale mai multor modele cunoscute de inteligenţă emoţională. Conceptul de autoanaliză psihologică a evoluat în urma cercetărilor clinice de identificare a indivizilor care ar putea beneficia de psihoterapia orientată spre *insight* [psihoterapiile de orientare psihodinamică – *n.r.*].

Ultimul capitol al acestei secţiuni, de Jennifer Hedlung şi Robert Sternberg, compară conceptul de inteligenţă practică cu alte concepte strâns legate de inteligenţa emoţională. Trecând în revistă multe dintre conceptele interconectate explorate în capitolele anterioare, aceşti autori încearcă să identifice dimensiunile relevante pentru

studiul ştiinţific al inteligenţei emoţionale.

A doua secţiune explorează literatura diversă centrată pe dezvoltarea diferitelor aptitudini şi capacităţi mentale relevante pentru inteligenţa emoţională şi socială. Secţiunea începe cu un capitol de Richard Lane care examinează literatura empirică în căutarea fundamentelor anatomice şi fiziologice ale capacităţilor asociate cu modelul său privind nivelurile de conştientizare emoţională – model aflat în strânsă legătură cu constructul de inteligenţă emoţională. Manualul continuă cu un capitol asociat lui Antoine Becara şi colaboratorii, care examinează factorii neurologici legaţi de componenta rezolvării de probleme din inteligenţa emoţională şi socială.

Următorul capitol este scris de Robert Sternberg şi Elena Grigorenko care explorează literatura care a analizat varietatea de factori implicaţi în dezvoltare

(sau lipsa dezvoltării) inteligenţei practice. Modelul de inteligenţă practică propus de aceşti autori implică o gamă largă de aptitudini legate de modul în care indivizii transformă, selectează sau se adaptează mediului fizic şi social. Elaine Scharfe, în următorul capitol, rezumă cercetările despre modul în care copiii învaţă să exprime, să recunoască şi să înţeleagă comportamentul emoţional. Ea analizează şi literatura despre competenţa în aceste tipuri de capacităţi emoţionale şi calitatea relaţiilor interpersonale.

Capitolul următor din această secţiune îi aparţine lui Robert McCrae, care analizează constructul de inteligenţă emoţională. Referitor la modelul pentafactorial de personalitate, McCrae arată că multe din dimensiunile asociate cu inteligenţa emoţională au suprapuneri conceptuale cu dimensiuni fundamentale de personalitate precum deschiderea la experienţă. James Averill, în capitolul final al acestei secţiuni, examinează relaţia dintre inteligenţa cognitivă şi emoţie, în plus, el analizează şi rolul special jucat de emoţie în creativitate.

A treia secţiune a *Manualului* urmăreşte prezentarea metodelor de evaluare şi problemele legate de inteligenţa emoţională şi constructele înrudite. Graeme Taylor şi colaboratorii discută o abordare multimodală în evaluarea alexitimiei.

Ei descriu validitatea şi fidelitatea mai multor instrumente de evaluare a alexitimiei folosind mai multe strategii de evaluare (de

exemplu, autoraportarea *versus* raportarea cu observator). John Mayer şi colaboratorii descriu o metodologie de tip sarcină-performanţă pentru evaluarea componentelor din modelul lor de inteligenţă emoţională. Richard Boyatzis descrie un instrument recent construit de evaluare a competenţei emoţionale la locul de muncă.

În capitolul final al acestei secţiuni, Reuven Bar-On descrie construirea unui instrument de autoraportare pentru evaluarea competenţei sociale şi emoţionale, Inventarul de calcul al Coeficientului Emoţional Bar-On (EQ-i). Acest capitol descrie proprietăţile psihometrice ale coeficientului EQ-i, rezumând, în acelaşi timp, cunoştinţele actuale despre inteligenţa emoţională şi socială din cercetările care au folosit EQ-i.

A patra şi ultima secţiune a acestei cărţi discută modurile concrete în care inteligenţa emoţională şi conceptele înrudite pot fi aplicate pentru a preveni sau trata anumite afecţiuni. Simt explorate un număr de abordări care urmăresc să ajute oamenii să devină mai eficienţi în mediul educaţional, corporativ şi clinic.

Primul capitol al acestei secţiuni, de Patricia Graczyk şi colaboratorii, descrie munca Asociaţiei colaborative de promovare a învăţării sociale şi emoţionale (CASEL), care a pus la punct programe educaţionale pentru promovarea competenţei sociale şi emoţionale la copiii de diferite vârste. Capitolul următor este de Keith Topping şi colaboratorii, care evaluează critic (în urma analizării a 700 de cercetări empirice) eficienţa programelor de intervenţie de tipul celor dezvoltate de CASEL.

Relaţia dintre competenţa socială şi emoţională la locul de muncă este discutată de Cary Cherniss în următorul capitol al acestei secţiuni. Deşi conceptul de inteligenţă emoţională este relativ nou în lumea afacerilor şi în cea industrială, în acest domeniu există o lungă istorie de intervenţii de formare şi perfecţionare pentru ameliorarea competenţei emoţionale şi a performanţei în muncă.

Cherniss evaluează critic programele de intervenţie existente în acest moment.

În capitolul următor, Gerald Matthews şi Moshe Zeidner examinează literatura empirică despre relaţia dintre diferitele faţete ale constructului de inteligenţă emoţională şi sănătatea fizică şi mentală. Ei le recomandă cercetătorilor să continue să studieze această legătură, dar să se străduiască să folosească cele mai valide şi

mai fidele instrumente disponibile. Ultimul capitol al acestei secţiuni îi aparţine lui James Parker, care descrie un număr de implicaţii importante, clinice şi terapeutice ale inteligenţei emoţionale şi ale conceptelor înrudite.

Aceste constructe par să fie legate de diferite variabile care determină rezultatul psihoterapiei.

Referinţe bibliografice

Bar-On, R.

— *BarÖn Emotional Quotient Inventory* (*EQ-i*): *Tehnical Manual*, Toronto

(Canada), Multi-Health Sistems, 1997 (b).

Goleman, D. – *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.

Taylor, G.J., Baghy, R.M. şi Parker, J.D.A. – *Disorders of Affect Regulation*, Cambridge (Marea Britanie), Cambridge U.P., 1997.

Thorndike, E.L. – „Intelligence and its uses", în *Harper*'s *Magazine*, nr. 140, 1920, pp. 227 – 235.

PARTEA ÎNTÂI

CONCEPTUALIZAREA CONSTRUCTELOR-CHEIE

CAPITOLUL 1

Inteligenţa socială

Dezvoltarea şi menţinerea comportamentului intenţional de

SABRINA ZIRKEL

INTRODUCERE

Conceptul de inteligenţă socială oferă un mod de înţelegere a personalităţii individuale şi a comportamentului social. Teoria centrală a perspectivei inteligenţei sociale este că oamenii sunt fiinţe reflexive, logice şi comportamentul lor poate fi înţeles în termenii modurilor în care aceştia acţionează în mediul lor social şi urmăresc scopurile dorite în domenii importante din viaţa lor (vezi şi Cantor şi Kihlstrom, 1987, 1989; Cantor şi colaboratorii, 1991; Cantor, Norem, Niedenthal, Langstrom şi Brower, 1987; Cantor şi Zirkel, 1990). Inteligenţa socială este un model în care se presupune că cercetătorii pot înţelege cel mai bine persoana dacă cercetările se centrează pe aspectele adaptative şi intenţionale ale comportamentului şi se presupune că indivizii încearcă activ să înţeleagă lumea în care trăiesc şi îşi orientează comportamentul în funcţie de această explicaţie

(Cantor şi Zirkel, 1990). Acest gen de cercetări sunt înrudite cu cele din domeniul inteligenţelor multiple şi al inteligenţei emoţionale prin faptul că descriu comportamentul uman ca fiind cel mai bine înţeles în termenii adaptabilităţii şi funcţionalităţii sale (Gardner, 1983; Goleman, 1994; Saarni, 1999). În acest cadru ne fixăm atenţia pe ceea ce oamenii „încearcă să facă" – punând accent mai mult pe scopurile şi planurile lor şi mai puţin pe evaluări simple ale comportamentelor (vezi şi Cantor, 1990). Concentrându-ne asupra relaţiei dintre motivaţie şi comportament şi proceselor prin care indivizii urmăresc să atingă anumite obiective, putem înţelege oamenii într-un mod care ne-ar fi inaccesibil dacă ne-am concentra pur şi simplu pe tendinţele comportamentale generale, cum ar fi, de exemplu, agresivitatea.

Un model al inteligenţei sociale implică mai multe presupuneri fundamentale despre comportamentul uman. În primul rând, comportamentul e *strategic* şi *intenţional*, adică este orientat spre realizarea unui scop sau obiectiv. Cercetările privind dezvoltarea comportamentului planificat sau intenţional au arătat că, în al treilea an de viaţă, copiii dezvoltă capacitatea de a-şi orienta comportamentul spre obiectivele dorite (Lysyuk, 1998). A urmări ceea ce oamenii „încearcă să facă".

s-a dovedit un cadru foarte eficient pentru înţelegerea acţiunilor lor (vezi Cantor, 1990 şi Cantor şi Zirkel, 1990 pentru analize). În al doilea rând, oamenii sunt mai degrabă participanţi *activi*, şi nu pasivi în propria lor viaţă. Ei interpretează activ sensul mediilor sociale, oportunităţile şi riscurile care apar. În al treilea rând, comportamentul este inerent *social* şi *contextualizat* prin faptul că orice acţiune are loc într-un context cultural dat în care acţiunile preiau sensuri sociale definite.

Cercetările teoretice în domeniul psihologiei culturale ne-au ajutat să articulăm modul în care cadrele culturale de referinţă ne orientează în moduri importante comportamentul (vezi Markus şi Kitayama, 1991; Shweder şi Sullivan, 1990;

Triandis, 1997). În al patrulea rând, comportamentul este *evolutiv*, în sensul că persoanele (şi, prin extensie, societăţile care cuprind aceste persoane) îşi concep vieţile într-un anumit cadru de referinţă care defineşte comportamentele adecvate, sarcinile şi obiectivele în termenii locului unei persoane sau ai stadiului atins de

ea în ciclul vieţii (vezi Elder, 1974, 1975, 1985, 1998; Sroufe, 1996; Sroufe, Carlson, Levy şi Egaland, 1999). În ultimul rând, perspectiva inteligenţei sociale pune un accent important pe *cunoaştere* prin faptul că eforturile adaptative ale oamenilor sunt creative şi imaginative, fapt care poate fi cel mai uşor remarcat în capacitatea persoanelor de a transforma cognitiv mediul şi sensul ataşat acestuia

(Cantor şi Norem, 1989; Mischel, Shoda şi Rodríguez, 1989; Showers şi Cantor, 1985).

Analize detaliate ale bazelor teoretice ale perspectivei inteligenţei sociale pot fi găsite şi în altă parte (Cantor, 1990; Cantor şi Kihlstrom, 1987, 1989), o articulare completă a acestui punct de vedere nefiind nici necesară, nici posibilă aici datorită restricţiilor de spaţiu. În schimb, voi începe cu o scurtă trecere în revistă a rădăcinilor intelectuale ale inteligenţei sociale, urmată de o prezentare a modului în care perspectiva inteligenţei sociale poate oferi un suport pentru înţelegerea cercetărilor contemporane din domeniul dezvoltării identităţii şi scopului.

RĂDĂCINI ISTORICE

Inteligenţa socială îşi are rădăcinile istorice în tradiţiile lui Kelly (1955), Rogers (1961), Rotter (1966, 1975) şi în mişcarea „new look" din anii 1950 (vezi Bruner, 1990). În teoria sa despre personalitate, Kelly (1955) propunea un model în care anticiparea evenimentelor, sau aşteptările, să joace rolul central în determinarea comportamentului unei persoane. Modelul său este cognitiv aproape în totalitate, punând accentul pe aşteptări, interpretări şi „constructe personale".

sau schemele pe care persoana le foloseşte pentru a înţelege diferitele moduri în care funcţionează lumea. Conform modelului lui Kelly, comportamentul poate fi cel mai bine înţeles ca luând naştere din aceste procese cognitive şi din explicaţiile pe care oamenii le construiesc despre lumea socială în care trăiesc. Similar, Rotter (1966, 1975) pune accentul pe oportunităţile percepute de persoană în mediul în care trăieşte. El transformă întrebarea cercetătorilor din „Ce văd ca fiind posibil pentru această persoană în această situaţie?" şi „Cum mă poate ajuta acest lucru să-l înţeleg?" în „Ce vede *subiectul* ca fiind posibil pentru *el* în această situaţie?" şi „Cum mă poate ajuta *acel lucru* să-l înţeleg?" Similar, „legea efectului".

a lui Thorndike (1905) ocupă un loc important în perspectiva

inteligenţei sociale:

accentul cade mai puţin pe comportamentul în sine şi mai mult pe efectul intenţionat. Curentul „new look" din 1950 (G.A. Miller, Galanter şi Pribram, 1960)

şi noul „new look" (Bruner, 1990) exemplifică modurile în care puterea creativă de interpretare a unei persoane joacă un rol important în modul de înţelegere a lumii în care trăieşte şi în comportamentul rezultat din această înţelegere.

Modelul inteligenţei sociale presupune această creativitate şi pune accentul pe interpretările situaţiilor de către indivizi şi pe restructurările cognitive ale problemelor nesoluţionate. Încrederea în potenţialul transformativ al persoanei

(Rogers, 1961) este şi ea un concept inerent în perspectiva inteligenţei sociale.

Legând comportamentul de contextul social şi de modul în care individul înţelege acest context, inteligenţa socială este un model în care potenţialul de schimbare al persoanei şi dezvoltarea adaptabilităţii sale joacă un rol central (vezi şi Cantor şi Kihlstrom, 1987, 1989).

În psihologia personalităţii, există o lungă tradiţie de a include motivaţia şi scopul în tentativele de înţelegere a indivizilor. Teoreticienii acestui domeniu au pus accentul pe căutarea consecinţelor pe care comportamentul intenţiona să le realizeze, inclusiv satisfacerea nevoilor umane fundamentale precum gratificarea sexuală (Freud, 1940/1989), afilierea, autorealizarea, autonomia şi intimitatea (Atkinson, 1981; McClelland şi Koestner, 1992; Murray, 1938). Aceşti teoreticieni s-au concentrat pe modul în care oamenii încercau să-şi atingă obiectivele, şi nu pe comportamentele concrete pe care le puneau în aplicare pentru atingerea fiecărui obiectiv. Perspectiva inteligenţei sociale se bazează foarte mult pe aceste tipuri de modele ale comportamentului uman.

CERCETĂRI RECENTE:

OBIECTIVELE, PLANURILE ŞI COMPORTAMENTUL INTENŢIONAL

Acest capitol este, în primul rând, o prezentare a literaturii psihologice actuale din perspectiva inteligenţei sociale descrise mai sus. M-am concentrat, în primul rând, pe modurile în care înţelegerea inteligenţei sociale poate aduce informaţii pentru înţelegerea

comportamentului intenţional. Încep printr-o prezentare a unui număr de cercetări care contribuie la înţelegerea evaluării mediului de către individ şi a modului în care aceste evaluări afectează percepţia oportunităţilor şi riscurilor în „asumarea" diferitelor obiective. Urmează apoi o trecere în revistă a contextului extins, social şi de evoluţie în care are loc stabilirea obiectivelor, în ce măsură ne putem vedea obiectivele sau sarcinile ca fiind definite de cultura de apartenenţă şi de sarcinile biologice şi sociale ale unui anumit stadiu de dezvoltare? A treia secţiune urmăreşte rolul eului şi al identităţii în comportamentul intenţional. Voi prezenta cercetări care indică modurile în care ne folosim obiectivele pentru a defini şi întări imaginea de sine sau identitatea. În final, în ultima secţiune mă voi concentra asupra strategiilor folosite de indivizi ca să-şi atingă scopurile.

Dezvoltarea scopului: Evaluarea oportunităţilor şi a riscurilor

Oamenii folosesc indicii provenite din mediu pentru a evalua tipurile de obiective şi oportunităţi pe care le vor urma – care au o probabilitate mai mare de a conduce la un final fericit şi care nu. Un aspect al construirii obiectivului este evaluarea posibilităţii de succes în atingerea acelui obiectiv şi costurile implicate de acesta. Uneori, procesele prin care oamenii aleg obiectivele pe care le vor urma sunt conştiente şi raţionale. De exemplu, mulţi studenţi îşi aleg cu grijă domeniul principal de studiu: „Aprofundarea acestui domeniu îmi va aduce satisfacţii"; „Voi deveni un profesionist?"; „Ce fel de oportunităţi de angajare pot apărea?" Alteori, alegerile noastre sunt oricum, numai raţionale nu. Este posibil să nici nu existe un moment decizional clar. Reflectând la acest tip de decizii, spunem adesea ceva de genul: „Am ştiut întotdeauna" sau „Nu ştiu; nu m-am gândit niciodată cu adevărat la asta". Totuşi, la o analiză atentă a acestor decizii mai puţin „cântărite" conştient ies adeseori la iveală procese de raţionament implicit bazate pe felul în care înţelegem lumea. În această secţiune, voi trece în revistă o gamă largă de cercetări privind adoptarea obiectivelor şi planurilor, în aceste studii, o evaluare atentă a credinţelor interne ale indivizilor sau a unor aspecte ale mediului social în care aceştia trăiesc au arătat că acestea au influenţat percepţia lor despre oportunităţile şi riscurile inerente în alegerea diferitelor căi. Aceste evaluări – atât conştiente, cât şi inconştiente – au

conturat la rândul lor dezvoltarea diferitelor obiective.

Orientări faţă de învăţare – Printr-o serie de cercetări extensive. Dweck şi colegii ei (Dweck, 1996; Dweck, Chiu şi Hong, 1995; Mueller şi Dweck, 1998)

au arătat că putem înţelege multe despre tipul şi cantitatea de efort investit în învăţare şi autorealizare, dacă analizăm unele din credinţele subiectului despre inteligenţă. Au fost identificate două orientări diferite privind sensul inerent al învăţării şi performanţei. Persoanele cu o orientare „pro-învăţare" percep performanţa intelectuală ca fiind o funcţie a învăţării şi nu presupun că o anumită performanţă individuală este o măsură a inteligenţei sau a valorii unei persoane.

Deoarece adepţii învăţării presupun că dezvoltarea intelectuală este atât posibilă cât şi tipică, situaţiile în care este solicitată performanţa nu sunt resimţite ca fiind periculoase. Dimpotrivă, ele sunt privite ca oportunităţi de evaluare a cunoştinţelor actuale şi de planificare a învăţării viitoare.

În schimb, persoanele cu o orientare „entitară" consideră că inteligenţa este, în primul rând, un atribut fix al persoanei care s-a născut aşa sau a dobândit acest atribut foarte devreme. Se presupune că inteligenţa e un atribut măsurabil, relativ constant, al persoanei, şi nu ceva care creşte şi se dezvoltă prin efort şi acumularea de noi cunoştinţe. Acest lucru înseamnă că situaţiile care solicită performanţe înalte – în care ar putea fi evaluată inteligenţa persoanei – sunt privite ca fiind riscante şi periculoase şi trebuie evitate pe cât posibil. Deoarece evaluările intelectuale nu pot oferi decât o măsură a valorii personale sau a inteligenţei, şi nu o măsură a potenţialului persoanei, riscurile prezentate de posibilitatea unei performanţe mai puţin perfecte sunt enorme. Astfel o orientare

„Formativă" are o probabilitate mai mare de a conduce la adoptarea de obiective de învăţare, cu evaluări intermediare ale performanţei pe parcurs, în timp ce orientarea „entitară" este mai probabil să conducă la încercarea de a avea relativ puţine oportunităţi de evaluare a performanţei în situaţii cu risc redus şi un număr mai mic de obiective de formare.

Aceste orientări pot fi clar conectate cu experienţe din copilăria timpurie în care copiii învaţă să presupună că adulţii se aşteaptă ca o bună performanţă să fie un indicator al unui efort mare sau a unei

inteligenţe superioare (Mueller şi Dweck, 1998). Când copiii sunt lăudaţi pentru inteligenţa lor, şi nu pentru eforturile depuse, apare un impact negativ asupra motivaţiei de a reuşi. Implicaţia unui mesaj despre inteligenţă, şi nu despre efort pare să fie că inteligenţa este un aspect predeterminat al eului – şi nu efortul pe care îl investeşte o persoană în învăţare şi formare –, care este important pentru societate. Acest mesaj subminează sentimentul copiilor că succesul este un lucru pentru care sunt responsabili şi care poate fi influenţat. Mai mult, când copiii care au fost lăudaţi pentru inteligenţă, şi nu pentru efort au eşuat într-o activitate, acest eşec a avut efecte destabilizatoare; ei au refuzat foarte repede efortul şi au manifestat mai puţină plăcere pentru activitatea respectivă. Reunite, aceste informaţii sugerează atât puterea credinţelor, cât şi riscurile unei orientări „entitare" faţă de inteligenţă deoarece, încă de la început, aceste atitudini nu încurajează dezvoltarea de obiective şi le permit persoanelor foarte puţine posibilităţi de recuperare şi revenire în urma unei performanţe slabe.

Similar, Ryan şi Pintrich (1997) au descoperit că dorinţa tinerilor adolescenţi de a cere ajutorul profesorilor era legată de credinţele lor despre implicaţiile pe care o cerere de ajutor le-ar avea asupra modului în care sunt percepuţi de profesori şi colegi. Costurile sau ameninţările percepute care erau predictive pentru decizia de a nu cere ajutor includeau credinţa că „nevoia de ajutor este percepută ca dovada unei slăbiciuni şi astfel va atrage reacţii şi judecăţi negative din partea celorlalţi" (p. 333). Studenţii au realizat evaluări interioare ale costurilor şi beneficiilor cererii de ajutor şi au evaluat importanţa informaţiei pe care ar primi-o comparativ cu potenţialele costuri pentru stima de sine, percepute ca rezultând din cererea de ajutor. Mai mult, aceste efecte au persistat indiferent de competenţa reală a elevilor în matematică evaluată prin teste standardizate, indicând că percepţiile elevilor despre costurile sociale ale cererii de ajutor nu depindeau de nicio evaluare a capacităţilor în acest domeniu.

Identificarea academică şi dezvoltarea obiectivelor privind realizarea personală – Cercetătorii care au explorat succesele academice ale femeilor şi ale membrilor minorităţilor etnice şi-au concentrat atenţia asupra originilor dezvoltării obiectivelor şi planurilor elevilor şi asupra dezvoltării identităţilor orientate spre reuşită sau pregătire academică. Steele (1997) şi Eccles (1989; Eccles

şi Jacobs, 1986) au observat că diferenţele etnice şi de stereotip sexual nu există în primii ani de şcoală; ele apar mai târziu – după lungi perioade de şcolarizare. Mai multe cercetări din perspective diferite, dar înrudite şi dezvoltări teoretice ale acestui subiect au început să ne ajute să explicăm apariţia diferenţelor etnice şi de stereotip sexual în succesul academic. În centrul cadrului teoretic al acestei cercetări se află ideea că nu toţi elevii se confruntă cu aceeaşi „situaţie" şi că experienţa tinerelor femei şi a elevilor din grupurile minoritare diferă în moduri importante de experienţa majorităţii bărbaţilor.

Mai multe programe de cercetare (Steele, 1997) au arătat nivelurile crescute de risc sau ameninţare cu care se confruntă elevii de culoare în mediul şcolar.

De exemplu, elevii de culoare trebuie să estimeze dacă situaţiile şcolare sau de reuşită posibilă au o probabilitate ridicată de a fi bine primite sau dacă asumarea unor obiective de acest gen este probabil să conducă la o viaţă într-un mediu ostil, la izolare şi dacă nu vor fi nevoiţi să îşi petreacă timpul într-un loc în care

„Nu sunt doriţi". Într-o cercetare longitudinală privind adolescenţa timpurie, am descoperit că, pentru elevii de culoare, investiţia în obiective academice şi efortul educaţional pot fi direct legate de măsura în care aceşti elevi simt că şcoala este un loc în care sunt bineveniţi şi unde şi-ar putea găsi prieteni (Zirkel, 1999). Mai concret, dedicaţia pentru şi percepţia valorii şcolii şi efortului şcolar erau pozitiv corelate cu numărul de prieteni pe care afirmau că îi au la şcoală. Printre elevii de culoare, numărul de prieteni la şcoală comunicat de un elev era strâns şi pozitiv corelat cu numărul de obiective de realizare personală raportate de el sau ea şi de importanţa, atractivitatea şi facilitatea efortului de realizare a sarcinilor şcolare. Această relaţie nu a fost valabilă şi pentru elevii americani de origine euro-americană, pentru care prietenia şi şcoala erau corelate cu evaluările obiectivelor sociale, şi nu cu evaluarea importanţei şi fezabilităţii obiectivelor şcolare.

Steele (1997, 1999) a precizat modurile în care stereotipurile negative reprezintă un pericol concret pentru cei vizaţi în mod direct. El a denumit acest pericol *ameninţarea stereotipului*, adică pericolul resimţit de indivizii stereotipaţi în faţa perspectivei de a confirma un stereotip negativ drept caracteristică personală.

Steele şi Aronson (1995) au observat că „existenţa unui astfel de

stereotip în care orice acţiune sau trăsătură conformă cu stereotipul îl fac pe acesta mai plauzibil ca trăsătură personală a subiectului în ochii grupului şi chiar şi în propriii ochi".

(p. 797). Într-o serie lungă de experimente, Steele şi colaboratorii (Spencer, Steele şi Quinn, 1999; Steele, 1997, 1999; Steele şi Aronson, 1995) au arătat costurile pe care această ameninţare le implică în cazul membrilor grupurilor stigmatizate.

Când stereotipurile negative despre performanţa intelectuală (pentru elevii afroamericani) sau aptitudinile matematice (pentru femei) erau amorsate astfel încât să fie prezente în conştiinţă, membrii grupului stigmatizat au avut o performanţă mai slabă faţă de momentul când stereotipul nu a fost prezent. Experimentele anterioare realizate de Gongis (1986) au arătat şi ele că performanţa participanţilor afro-americani a fost afectată negativ de prezenţa mesajelor discriminatorii sau rasiste.

Cercetările ulterioare au urmărit să exploreze dacă această reducere a performanţei poate fi indusă experimental la participanţii care aparţin unor grupuri care nu au în mod normal o experienţă a stereotipurilor negative în domeniul respectiv. Steele şi colegii (Aronson şi colaboratorii, 1999) au reuşit să producă o scădere a performanţei (faţă de nivelul mediu de performanţă al elevilor) la elevii americani de origine europeană şi de sex bărbătesc invocând stereotipuri despre aptitudinile matematice superioare ale colegilor lor asiatici.

Shih, Pittinsky şi Ambady (1999) au realizat două cercetări în acest sens.

Aceştia au testat dacă stereotipurile pozitive sau negative pot fi amorsate în momente diferite la aceeaşi persoană şi dacă activarea celor două stereotipuri ar influenţa performanţa. Aceste cercetări au arătat că un grup de femei de origine asiatică cu un nivel înalt de aptitudini matematice au înregistrat o performanţă matematică superioară (comparativ cu media propriului lor nivel de performanţă) când a fost activată identitatea lor asiatic-americană şi au fost subliniate stereotipuri pozitive despre capacitatea elevilor asiatici-americani. Acelaşi grup de participanţi a înregistrat o performanţă inferioară (iarăşi comparativ cu media nivelului propriu de performanţă) când a fost activată identitatea lor de femei şi stereotipurile negative despre aptitudinile matematice ale femeilor.

Cercetarea a fost reprodusă în Canada, deoarece canadienii nu posedă acest stereotip despre aptitudinile matematice superioare ale elevilor asiatici canadieni faţă de restul elevilor canadieni. În versiunea canadiană a cercetării, activarea identităţii asiatice a elevilor canadieni nu a avut acelaşi efect asupra performanţei, ca în cazul elevilor asiatici-americani, confirmând astfel că prezenţa stereotipurilor într-o cultură poate avea un efect important asupra performanţei.

Aceste cercetări arată importanţa stigmatizării pentru înţelegerea performanţei şcolare a diferitelor grupuri de elevi. Steele (1997) şi Steele şi Aronson (1998)

au observat două implicaţii ale acestei descoperiri: (1) oferă un mod de înţelegere a distanţării progresive între performanţele elevilor majoritari şi minoritari odată cu creşterea perioadei de studiu (pe măsură ce cerinţele devin din ce în ce mai mari şi stereotipurile mai clare pe tot parcursul dezvoltării) şi (2) explică unul dintre procesele prin care elevii minoritari (mai ales femeile) pot renunţa la efortul în anumite domenii şcolare (această renunţare reprezentând un mod de autoapărare de ameninţarea confirmării unui anumit stereotip). Eccles (1989; Eccles şi Jacobs, 1986) a arătat că femeile şi fetele se gândesc la oportunităţile prezentate de matematică şi ştiinţă, dar îşi fac griji în privinţa implicaţiilor pentru ele în cazul realizării unor studii aprofundate în aceste domenii. Ea a observat că fetele au o performanţă egală sau superioară băieţilor în matematică şi ştiinţe până în momentul în care aceste materii devin opţionale. Odată devenite opţionale, fetele renunţă în număr mare la orele de matematici avansate şi de ştiinţe exacte şi nu mai ţin pasul cu băieţii. Aceste opţiuni de studiu în liceu ridică bariere dificile pentru studiile ulterioare în aceste domenii. Ca şi analiza lui Steele (1997)

despre elevii afro-americani, prezentată în paragraful precedent, Eccles a arătat că e nevoie mai mult de o explicaţie psihologică decât de una relativă a capacităţi pentru a explica acest model. În încercarea de a explica procesul prin care tinere fete capabile aleg să lase la o parte cursurile de matematică şi ştiinţe exacte – domenii în care înregistraseră succes –, ea a sugerat că trebuie să ne îndreptăm atenţia asupra contextului social în care sunt făcute aceste alegeri. Mai exact, ea a arătat că unele fete văd o carieră în matematică sau ştiinţe exacte ca având implicaţii negative asupra identităţii lor şi preocuparea pentru stereotipurile omului de ştiinţă „rece" sau al

matematicianului „încuiat" intră în conflict cu percepţia multor tinere în legătură cu modul în care ar vrea să fie. De aceea, construirea unei cariere în aceste domenii prezintă dificultăţi deosebite – un alt tip de ameninţare stereotipală – pentru tinere, dificultăţi inexistente la tineri.

Într-o cercetare longitudinală făcută pe femeile inginer am găsit un model similar – acesta este, de asemenea, un domeniu cu un procent foarte redus de femei (Zirkel, 2000). Multe femei au abandonat domeniul între liceu şi vârsta de

30 de ani şi femeile care au rămas în inginerie au fost în mare parte capabile de acest lucru prin dezvoltarea unei identităţi diferite de inginerul „tipic", pe care îl percepeau ca fiind rece, nesincer şi lipsit de creativitate şi iniţiativă. Bărbaţii nu au manifestat acest model; ei au avut o percepţie pozitivă despre inginerul

„Tipic" şi majoritatea s-au văzut ca relativ similari cu acesta. Femeile au dezvoltat ceva înrudit cu ceea ce Ogbu (1988, 1991) şi Gibson şi Ogbu (1991) au numit „cultură opoziţionistă" (vezi discuţia care urmează): femeile au denigrat orientările şi valorile culturii dominante din inginerie, plasându-se în opoziţie faţă de aceste valori şi susţinând meritele relative ale unui sistem de valori diferit. Unele au dus această opoziţie până la punctul de a abandona profesia. Uneori au ales intenţionat ceva total diferit (de exemplu, asistent medical). Altele au fost capabile să păstreze o ipostază opoziţionistă *în* cadrul profesiei.

John Ogbu, de profesie antropolog, a realizat cercetări etnografice ale dezvoltării identităţii la adolescenţi şi cercetări interculturale despre relaţiile dintre stigmatizare şi succesele intelectuale (Gibson şi Ogbu, 1991; Ogbu, 1991). El a descoperit un model persistent în întreaga lume, în care membrii grupurilor minoritare stigmatizate au o performanţă în cadrul evaluărilor aptitudinilor intelectuale indiferent de statutul şi performanţele lor în alte culturi unde nu există această stigmatizare.

În munca sa cu adolescenţii afro-americani în Statele Unite, el s-a concentrat mai ales asupra strategiilor folosite de tineri pentru a face faţă acestei stigmatizări şi aşteptărilor culturale despre un potenţial redus comparativ cu adolescenţii „albi", nestigmatizaţi. O strategie identificată de el include dezvoltarea unei culturi opoziţioniste bazate în linii mari pe logica afirmaţiei „Dacă ei nu mă vor, nici eu nu-i vreau". Cu alte cuvinte, o reacţie la stigmatul social al rasismului este renunţarea sau ieşirea din domeniul respectiv (vezi Steele, 1997, 1999

privind desidentificarea). În cadrul acestui model, şcoala, succesele academice şi aşteptările privind urmarea unei pregătiri superioare sunt privite ca fiind obiective „ale albilor". Această atitudine, arată Ogbu, se dezvoltă cel puţin în parte din cauza evaluării reale a barierelor cu care aceşti elevi se confruntă în liceu, facultate şi viaţa profesională de după absolvire. Desigur, unii elevi afroamericani aleg să adopte obiective de autorealizare şi Ogbu arată că aceşti elevi au uneori nevoie să-şi construiască o gamă de strategii care evită ipoteza că ar încerca să adopte „comportamente albe". Aceste strategii includ, dar nu se limitează la ascunderea interesului pentru şcoală; evitarea ieşirii în evidenţă prin ridicarea mâinii în clasă; refuzul orelor suplimentare de pregătire; şi adoptarea de obiective tradiţional afro-americane (precum sportul). Alţii încearcă să definească succesul şcolar ca un obiectiv „negru", să contracareze direct ideea că adoptarea acestor obiective reprezintă adoptarea unui comportament „alb".

Aceste cercetări au identificat unele dintre problemele şi preocupările cu care elevii nestigmatizaţi nu se confruntă în alegerea investirii energiilor personale.

Sunt subliniate unele dintre ameninţările sau riscurile cu care se confruntă elevii stigmatizaţi social şi prezentate unele dintre strategiile folosite de aceşti elevi pentru depăşirea acestor pericole. Modelul e puternic în sublinierea modurilor în care indivizii îşi pot folosi cu succes inteligenţa socială creativă în situaţii dificile şi stresante, pentru a face faţă problemelor care nu au o soluţie simplă.

Analizarea pericolelor sau riscurilor inerente pentru unele persoane în adoptarea obiectivelor de autorealizare este numai un mod de analizare a felului în care indivizii folosesc indiciile din sfera socială pentru a-şi alege obiectivele pe care le vor adopta sau cele pe care le vor evita. Alternativ, se pot căuta indiciile care le spun oamenilor că aceleaşi obiective ar putea avea implicaţii pozitive.

Studiul relaţiei prietenie – şcoală şi modul de adoptare a obiectivelor academice de către studenţii de culoare poate fi schimbat şi analizat în acest mod: prieteniile în şcoală constituie un indicator pozitiv al unui aspect pozitiv al adoptării acestui tip de obiective (Zirkel, 1999 a).

În cercetarea mea privind dezvoltarea în adolescenţa timpurie, descrisă aici, elevii trebuiau să precizeze dacă au avut sau nu un model de tip rasă – sex. Am evaluat acest lucru cerându-le să indice dacă au

cunoscut pe cineva de acelaşi sex şi apartenenţă etnică şi care a lucrat într-un domeniu în care şi-ar dori şi ei să lucreze. În acest fel, evaluarea modelelor a fost centrată idiografic pe propriile ambiţii profesionale, indiferent care erau acestea. Per total, aproape jumătate din eşantion a raportat că posedă un model de tip rasă – sex definit astfel. Toţi elevii

— Dar mai ales cei de culoare – care au declarat că au un model rasă – sex compatibil au avut o probabilitate mai mare de a indica un interes şi o motivaţie pentru urmărirea obiectivelor academice, au fost mai înclinaţi să evalueze aceste obiective ca importante şi plăcute şi au avut performanţe şcolare mai bune în anii următori (Zirkel, 1999 b). Am interpretat aceste modele ca reprezentând o măsură concretă a gradului în care aceşti tineri considerau rezultatele pozitive posibile pentru ei şi păreau să ofere elevilor un stimulent pentru autoinvestire şi depunerea eforturilor pentru atingerea obiectivelor academice.

Contextul cultural şi de dezvoltare în construirea obiectivelor

Două dintre cele mai importante influenţe asupra modului în care sunt construite obiectivele şi modelele sunt contextele culturale în care evoluează persoana şi definiţia în funcţie de vârstă a modelelor de evoluţie în viaţă. Fiecare cultură defineşte traiectoria de dezvoltare a cursului vieţii, stadii sau „vârste", cu obiective proprii definitorii sau sarcini de dezvoltare. O analiză a obiectivelor pe care încearcă să le realizeze oamenii impune o atenţie crescută atât pentru stadiul vieţii, cât şi pentru cultura în care are loc acest comportament.

Erikson – Dacă mulţi teoreticieni au observat natura evolutivă a personalităţii, Erikson (1950/1963) a fost unul dintre primii şi cel mai meticulos în identificarea stadiilor de evoluţie a vieţii, delimitând relaţia dintre dezvoltare şi sarcinile sau obiectivele fiecărei vârste care apar pe parcursul diferitelor stadii de dezvoltare. Conform acestui model, fiecare stadiu de dezvoltare prezintă un set de obiective sau sarcini corespunzătoare. De exemplu, Erikson (1950/1963) a observat că începutul copilăriei este centrat pe dezvoltarea încrederii fundamentale, adolescenţa este asociată cu dezvoltarea identităţii, maturitatea medie cu generativitatea şi ultima parte a vieţii este centrată pe integritatea eului. Erikson argumentează că „personalitatea umană se dezvoltă în funcţie de paşi predeterminaţi şi în funcţie de pregătirea persoanei în dezvoltare de a fi condusă spre,

conştientă deşi de a interacţiona cu o sferă socială din ce în ce mai mare" (p. 270).

Astfel, identitatea devine obiectivul central al stadiului de viaţă în care tinerilor li se cere să decidă obiectivele ocupaţionale şi integritatea eului este preocuparea din ultima parte a vieţii, când grijile privind mortalitatea şi încheierea devin preponderente.

Mai mulţi cercetători au testat empiric modelele propuse de Erikson şi dezvoltarea anumitor obiective în anumite momente fixe de-a lungul vieţii. A fost acordată foarte multă atenţie dezvoltării identităţii în adolescenţă şi în timpul maturităţii timpurii. Deşi stadiul precis în care Erikson susţinea că ne dezvoltăm identitatea nu a fost confirmat de testele empirice, noţiunea de negociere identitară este extrem de importantă în adolescenţa timpurie şi copilărie şi a rămas relativ constantă (Baumeister, 1986, 1997; Marcia, 1966; McAdams, 1985, 1993;

Zirkel, 1992; Zirkel şi Brown, 1999; Zirkel şi Cantor, 1990). McAdams a demonstrat prin mai multe cercetări că la mijlocul vieţii, preocupările pentru generarea de urmaşi şi grija pentru generaţia următoare se impun foarte puternic. Stewart, McAdams şi colegii lor (Helson şi Stewart, 1994; Mansfield şi McAdams, 1996;

Peterson şi Stewart, 1996; Stewart şi Ostrove, 1998; Stewart şi Vandewater, 1998)

au oferit o documentaţie vastă pentru modelele sarcinilor de dezvoltare formulate de Erikson atât în studii de caz ideografice, cât şi prin cercetări de orientare nomotetică a modelelor tipice de obiective şi preocupări pe tot parcursul vieţii.

Totuşi, alţi teoreticieni au susţinut că Erikson a scăpat din vedere determinismul cultural al acestor stadii pe care le-a identificat. Mai mulţi cercetători

(Gilligan, 1982; Helson, Pals şi Soloman, 1997; J.B. Miller, 1986) au observat că traseul de dezvoltare feminin poate fi diferit de cel masculin. Diferenţele între experienţele timpurii de dezvoltare ale băieţilor şi fetelor (Chodorow, 1976) pot conduce, de exemplu, femeile să abordeze sarcina intimităţii înainte de cea a identităţii, o inversare a ordinii propuse de Erikson (Gilligan, 1982). Helson şi colegii (Helson, Mitchell şi Moane, 1984; Helson şi colaboratorii, 1997) au observat că aşteptările normative legate de vieţile femeilor şi bărbaţilor diferă şi pot conduce la „ceasuri sociale" diferite sau la organizări şi programări

temporale diferite ale sarcinilor de dezvoltare cu care se confruntă.

Contextul istoric şi dezvoltarea obiectivelor

— Stewart şi Healy (1989) şi Elder (1975, 1998) au oferit argumente de cea mai bună calitate pentru poziţia conform căreia o înţelegere a sarcinilor şi obiectivelor de dezvoltare trebuie să ţină cont şi de influenţele istorice şi culturale asupra dezvoltării individului. Evenimentele istorice, ca Marea Criză din 1930 şi transformările culturale precum cele generate de mişcarea feministă din 1960 şi 1970, sunt şi ele importante în trasarea personalităţii şi obiectivelor. Cei care trăiesc aceste schimbări în adolescenţă şi maturitatea timpurie (când o mare parte din identitatea adultă este formată deja) manifestă schimbări dramatice în natura şi tipul obiectivelor urmărite. De exemplu, Stewart şi Healy (1989) au arătat că femeile născute în 1950, care au trăit mişcarea feministă în adolescenţă, au fost, în primii ani de maturitate, mult mai afectate de această experienţă decât femeile născute mai devreme

(care îşi formaseră deja câteva din valorile şi obiectivele esenţiale înaintea mişcării feministe) sau mai târziu (care şi-au format valorile şi obiectivele esenţiale într-o lume în care erau considerate fireşti mult mai multe oportunităţi pentru femei). Similar, într-o cercetare clasică privind efectele psihologice după supravieţuirea crizei, persoanele care au trecut prin criza economică la maturitate au fost mai puţin înclinate s-o lase să le transforme toate aspectele vieţii lor spre deosebire de persoanele care au trăit criza într-un moment anterior al vieţii

(Elder, 1998; Stewart şi Healy, 1989).

Cultura şi dezvoltarea scopurilor şi a orientărilor – în anii 1990, s-a observat o reapariţie a interesului faţă de înţelegerea relaţiei dintre cultură şi personalitate în sfera psihologiei. Primele cercetări în domeniul culturii şi personalităţii s-au concentrat pe evaluarea transculturală a personalităţii, adică, pe identificarea diferenţelor majore între persoane aparţinând unor culturi diferite. Interesul pentru acest domeniu a scăzut în câteva decenii, deoarece mulţi cercetători au exprimat rezerve pentru că analizele oferite de cercetări păreau fragmentate şi nu contribuiau la un tot unitar care ar fi putut fi util pentru înţelegerea coerentă fie a personalităţii, fie a dezvoltării (vezi Shweder şi Sullivan, 1990). Cercetările ulterioare în domeniul numit în prezent psihologie culturală, şi nu transculturală, au vizat

folosirea diferenţelor culturale pentru a răspunde la întrebări fundamentale despre modul în care gândesc oamenii, felul în care se definesc şi îşi organizează relaţiile sociale (vezi Goldberger şi Veroff, 1995 şi Kitayama şi Marcus, 1994; Kitazama, Markus şi Lieberman, 1995; Markus şi Kitayama, 1991

şi Miller, 1997, 1999; Schweder şi Sullivan, 1990; Triandis, 1997).

Una dintre diferenţele culturale esenţiale explorate vizează măsura în care o anumită cultură este orientată spre individualitate şi independenţă sau colectivitate şi interdependenţă (vezi Crocker, Luthanen, Blaine, Broadnax, 1994;

Markus şi Kitayama, 1991; Miller, 1997, 1999; Triandis, 1997). În aceste analize, culturile occidentale sunt privite ca orientate mai mult spre individualitate şi independenţă, iar culturile orientale ca orientate preponderent spre colectivitate şi interdependenţă. Această diferenţă în accentul pus pe independenţă *versus* interdependenţă este în sine interesantă, dar importanţa sa în acest capitol se referă la modurile în care această orientare diferită modelează obiectivele, valorile, interpretările evenimentelor şi experienţa afectivă a membrilor acestor culturi.

Markus şi Kitayama (1991) au arătat printr-o serie de studii cum însăşi concepţia noastră despre sine şi celălalt este trasată de acest cadru cultural. În alte cercetări, Kitayama şi Marcus (1994) au arătat şi că ideea despre bine şi rău, dezirabil şi indezirabil – şi astfel experienţa noastră afectivă – sunt modelate de aceste două cadre culturale. În mod similar, Miller şi colaboratorii (Miller, 1997) au realizat o serie de experimente în India şi SUA, arătând că aceste cadre culturale, independent şi interdependent, modelează şi estimările noastre despre responsabilitate şi culpabilitate.

Dintr-o altă perspectivă, cei care funcţionează în culturi cu aşteptări şi experienţe diferite se vor confrunta cu solicitări de dezvoltare diferite, astfel încât structura şi natura sarcinilor de viaţă asociate cu stadiile lor de dezvoltare vor fi şi ele diferite. De pildă, sarcina de dezvoltare „identitate *versus* confuzie de rol".

Identificată de Erikson (1950/1963) presupune o societate industrială occidentală în care se aşteaptă de la tineri o alegere a carierei, obiectivelor profesionale şi a unui set de valori. O astfel de sarcină nu va avea aceeaşi putere într-o societate preindustrială în

care se aşteaptă de la tineri să preia roluri în mai mare măsură prescrise (vezi şi Baumeister, 1997). Astfel, însăşi natura şi sensul dezvoltării, adecvarea şi relevanţa obiectivelor vor varia în funcţie de cadrul cultural în care trăieşte persoana respectivă.

Autodefinirea, identitatea şi obiectivele

Obiectivele reprezintă un mod fundamental prin care ne dezvoltăm, solidificăm, menţinem şi protejăm sentimentul identităţii şi eul. În această secţiune, voi prezenta studii legate de modurile în care obiectivele şi identitatea se confirmă reciproc. În această cercetare, se pot vedea unele dintre modurile în care comportamentul intenţional ne ajută să ne definim propria imagine de sine: nu suntem numai o anumită persoană sau tip de persoană, ci persoane care se străduiesc să atingă un ideal. În aceste obiective identitare, putem vedea felul în care indivizii folosesc mediul pentru a se autodefini şi felul în care îşi folosesc imaginea de sine pentru a modela şi da sens lumii care îi înconjoară. Unele constructe obiective (de pildă, eurile posibile) sunt indisolubil legate de eu şi de identitate.

Eurile posibile sunt în esenţă obiective reprezentate ca imagini ale eului proiectat în viitor (Markus şi Nurius, 1986; Markus şi Ruvolo, 1989). Identitatea şi imaginea de sine sunt, de fapt, definite de obiectivele pe care persoana alege să le adopte sau nu. Am văzut câteva exemple ale acestui proces în cercetările (descrise anterior) privind dezvoltarea obiectivelor de autorealizare ale elevilor stigmatizaţi.

Unii teoreticieni ale căror lucrări sunt prezentate în această secţiune descriu moduri mai concrete de definire a identităţii prin obiective – adoptând stilul vestimentar, manierele, atitudinile şi „artificiile" ale celor care ne străduim să devenim (vezi Goliwitzer şi Wicklund, 1985). Identităţile şi obiectivele identitare oferă un mijloc de asociere a cunoaşterii şi motivaţiei (Goliwitzer şi Bargh, 1996).

Eurile posibile – Markus şi Nurius (1986) au numit euri posibile descrierile concrete ale rezultatelor anticipate asupra eului care influenţează acţiunile noastre curente. Eurile posibile „reprezintă imaginea individului despre ceea ce ar putea deveni, ceea ce ar dori să devină şi ceea ce se teme să devină şi oferă astfel o legătură conceptuală între motivaţie şi cunoaştere" (p. 954). Într-o serie lungă de cercetări, s-a demonstrat că acest conţinut al eului posibil individual are implicaţii asupra succeselor copiilor (Day, Borkowski,

Punzo şi Howespian, 1994; Leondari, Syngollitou şi Kiosseoglou, 1998) şi adulţilor (Ruvolo şi Markus, 1992), planificării carierei, (Chalk, Meara şi Day, 1994; Freeman, 1997; Meara, Day, Chalk şi Phelps, 1995) rezolvării de probleme şi perseverenţei în comportamentul orientat spre obiectiv (Cross şi Markus, 1994). Mai multe cercetări au arătat că la fel ca şi alte constructe ale obiectivelor, eurile posibile ale individului se schimbă pe parcursul vieţii pe măsură ce solicitările de dezvoltare apărute în diferite stadii ale vieţii prezintă schimbări ale obiectivelor urmărite de persoană

(Cross şi Markus, 1991; Hooker şi Kaus, 1994).

Identificările eului – Obiectivele pot fi definitorii pentru eu – formând un aspect fundamental al identităţii sau eului (Carroll, Durkin, Hattie şi Houghton, 1997; Goliwitzer şi Kirchhof, 1998). King (1998) a introdus conceptul de „vis al vieţii" – cadru coerent în care obiective mai apropiate sunt folosite pentru a canaliza energiile spre atingerea unor obiective de lungă durată. Aceste vise ale vieţii pot constitui o sursă de motivaţie personală şi sens în viaţă şi sunt legate direct de starea de bine subiectivă şi de satisfacţia în viaţă. Putem verifica acest lucru printr-un gest simplu şi aparent nesemnificativ, cum ar fi acordarea permisiunii tânărului care se pregăteşte să studieze medicina de a purta un halat de laborator când participă la un experiment. Remarcăm creşterea corespondentă a stimei de sine a acestuia în urma acestui gest (Steele, 1988). „Obiectivele identitare" cum le numeşte Goliwitzer (Goliwitzer şi Brandstatter, 1997; Goliwitzer şi Kirchhof, 1998), devin stabile în timp şi au mai mult o funcţie de orientare a comportamentului şi alegerilor decât de atingere a unui scop concret.

Acestea constituie un mod de autolocalizare în mediul social. Ele sunt atât publice, cât şi private, făcând legătura între modul în care ne percepem pe noi şi felul în care ne prezentăm lumii. Investim multă energie în controlul impresiilor pe care le lăsăm altora pentru a proteja aceste identităţi (Schlenker, Britt şi Pennington, 1996). Controlul impresiilor nu e „superficial, înşelător sau o construcţie ulterioară", arată Schlenker şi colegii (Schlenker şi colaboratorii, p. 646), ci însuşi modul în care ne poziţionăm în cercurile sociale de autodefinire şi susţinem valorile şi obiectivele identificate ca fiind importante.

Protecţia identităţilor în faţa eşecului – Dată fiind valoarea şi

importanţa pe care o acordăm identităţilor noastre, nu e deloc surprinzător faptul că suntem gata să depunem mari eforturi pentru a le proteja. Deşi suntem sensibili la mediile noastre sociale, nu suntem sclavii lor. Nu renunţăm uşor la concepţii importante;

ba mai mult, facem eforturi pentru a le proteja. Această protecţie este adesea activă şi funcţională, şi nu autoînşelătoare sau manipulativă. Atât Brunstein şi Goliwitzer (1996), cât şi Zirkel (2000) au arătat că, dacă identităţi importante sunt ameninţate de experienţa eşecului, oamenii vor avea performanţe peste media individuală la sarcinile următoare. Într-un set de studii, s-a demonstrat că aceste efecte sunt rezultatul unui efort şi perseverenţe mai mari în sarcina următoare, arătând că, în faţa ameninţării unei identităţi importante, oamenii îşi intensifică eforturile, au performanţe mai bune, consolidându-şi astfel identitatea, în loc s-o abandoneze. Nu ar fi foarte adaptativ să renunţăm la obiective importante şi definitorii la primul semn al eşecului; majoritatea obiectivelor pe termen lung necesită un efort şi o perseverenţă îndelungată, atât în perioadele de succes, cât şi în momentele mai dificile. Deaux şi Ethier (1998, Ethier şi Deaux, 1994) au identificat un proces similar în faţa ameninţării unei identităţi culturale. Ei au arătat că la intrarea studenţilor „latino", cu o puternică identitate culturală, într-o universitate din Ivy League, aceştia fac eforturi de menţinere a identităţii culturale intacte alăturându-se grupurilor specifice şi participând la activităţi culturale relevante. Dintr-o perspectivă mai puţin adaptativă, Swann şi colegii (Swann, 1987; Swann, Hixon şi de la Ronde, 1992) au arătat că oamenii se străduiesc mult să-şi protejeze chiar şi identităţile negative. O serie de experimente de laborator şi de teren au arătat că oamenii vor alege persoane şi activităţi care le confirmă identităţile familiare şi negative faţă de persoane şi activităţi care confirmă identităţi pozitive, dar nefamiliare.

Strategii de atingere a obiectivelor

Inteligenţa socială vizează şi *mijloacele* prin care oamenii se străduiesc să-şi atingă obiectivele. Un principiu central al modelului inteligenţei sociale este caracterul *strategic* al comportamentului, care poate fi cel mai bine înţeles ca plasat în serviciul scopurilor şi, dacă un comportament nu pare logic la suprafaţă, el devine de multe ori explicabil când îl analizăm în contextul informaţiilor persoanei despre capacităţile şi slăbiciunile proprii şi despre obiectivele pe care doreşte

să le realizeze. Această secţiune discută strategiile folosite de oameni pentru atingerea obiectivelor identificate ca dezirabile în procesul descris mai sus.

Pesimismul defensiv

— Într-o serie de studii care includ experimente de laborator, cercetări de teren şi longitudinale, Norem şi colaboratorii (Cantor şi colaboratorii, 1987; Norem şi Cantor, 1986 a, 1986 b; Norem şi Illingsworth, 1993; Showers, 1992) au identificat şi descris strategia pesimismului defensiv. Unele persoane cu un parcurs de succes şi pentru care succesul într-un anumit domeniu este un obiectiv important consideră că, în faţa noilor dificultăţi, cel mai bun mod de a-şi controla anxietatea este de a anticipa şi de a se pregăti pentru fiecare problemă care ar putea apărea. Cercetările care susţin meritele unei abordări optimiste a vieţii şi a situaţiilor stresante ar sugera că o concentrare pesimistă asupra fiecărui rezultat negativ posibil într-o situaţie stresantă ar fi o strategie proastă pentru atingerea rezultatului dorit (vezi Taylor şi Brown, 1988). Însă această perspectivă presupune că singurul „obiectiv" este rezultatul cunoscut pe care ne străduim să-l atingem, de exemplu obţinerea unor note bune, rezolvarea de probleme într-un experiment sau câştigarea unei competiţii. Perspectiva inteligenţei sociale presupune că eforturile oamenilor sunt logice, iar cei care studiază pesimismul defensiv au descoperit că pesimiştii defensivi au ca obiectiv paralel controlul anxietăţii. Folosind analiza pesimistă a tuturor scenariilor negative posibile, ei reuşesc să controleze această anxietate şi s-o folosească pentru alimentarea efortului suplimentar de atingere a obiectivului dorit. Mai mult, când pesimiştii defensivi sunt încurajaţi să „gândească pozitiv", strategia lor este subminată şi, ca urmare, performanţa lor are de suferit. Showers (1992) a arătat că această strategie poate fi folosită şi în domeniul social, care este unul în care efortul suplimentar nu este la fel de strâns corelat cu o performanţă superioară.

În această cercetare, pesimiştii defensivi sociali care au fost încurajaţi să folosească strategia pesimistă au avut performanţe mai bune în conversaţii decât pesimiştii încurajaţi să nu se gândească la ce ar putea merge prost şi să „gândească pozitiv".

Autosabotarea – Autosabotarea constituie o strategie care s-a bucurat de o atenţie considerabilă între anii 1980 şi 2000 (vezi Higgins, Snyder şi Berglas, Articol I. pentru o analiză). Autosabotarea

se referă la situaţii în care o persoană îşi construieşte o scuză pentru o performanţă slabă înainte de realizarea performanţei în sine. Exemplele sunt numeroase şi includ nopţile albe şi intoxicaţia cu alcool înainte de examenul de bacalaureat sau de un alt examen important şi nepregătirea pentru examen. Cei care folosesc această strategie o fac pentru a-şi proteja stima de sine, deoarece (deşi autoindus) un handicap care determină o performanţă slabă sau nu chiar ideală nu lasă o umbră negativă asupra capacităţilor personale. Cu alte cuvinte, individul care se autosabotează îşi poate păstra convingerea că el sau ea ar fi putut avea o performanţă bună la examen dacă ar fi dormit suficient în noaptea dinaintea examenului, dacă ar fi învăţat ori s-ar fi pregătit mai bine. Autosabotarea lasă şi posibilitatea creşterii stimei de sine, dacă persoana ar reuşi să aibă o performanţă bună *în ciuda* handicapului. Cel care se îmbată în seara dinaintea examenului de bacalaureat şi *totuşi* are o performanţă bună mai are şi posibilitatea de a-şi închipui cât de *uimitoare* i-ar fi fost performanţa, dacă nu ar fi fost mahmur sau dacă ar fi dormit mai mult.

Autosabotarea are atât un rol privat, cât şi unul public; este uneori performanţa publică pe care o afişăm altora, alteori o performanţă privată strict pentru beneficiul personal, iar în alte situaţii poate fi şi una şi alta. De asemenea, este posibilă folosirea aspectului public al autosabotării (a-şi căuta scuze) fără angajarea comportamentului autodistructiv. Cineva poate anunţa că este „aproape nepregătit" pentru un examen, creându-şi astfel o scuză în cazul în care performanţa este o dezamăgire, chiar dacă în realitate a studiat mult. Desigur, o asemenea strategie nu este autoprotectivă, în sensul că persoana s-a detaşat de adevăr;

persoana trebuie, măcar intern, să accepte performanţa slabă ca o evaluare adecvată a capacităţilor sale.

Evident, autosabotarea reprezintă una dintre strategiile cele mai costisitoare posibil pe care le-ar putea alege cineva. Poate ajuta la protejarea stimei de sine, dar cu preţul riscului unei performanţe slabe într-un mod foarte real. Mai mult, evenimentele cele mai ameninţătoare pentru, de exemplu, un examen important, un eveniment sportiv major, un examen de bacalaureat sau admitere la facultate, sunt situaţiile cele mai înclinate să atragă autosabotarea *şi* cele mai înclinate să aibă costuri usturătoare în urma performanţei slabe provocate de handicap. Însă folosirea acestei strategii a fost

legată de credinţe implicite despre inteligenţă şi capacitate similare cu cele identificate de Dweck şi colaboratorii şi descrise mai devreme, astfel riscurile potenţiale ale unei performanţe slabe „neprotejate" sunt şi ele destul de mari. Rhodewalt (1994) a arătat că cei care se autosabotează au o probabilitate mai mare de a deţine credinţe apropiate de modelele „entitare" ale inteligenţei descrise de Dweck şi sunt mai înclinaţi să privească performanţele ca pe o demonstraţie a unui nivel de aptitudine relativ fix. Pentru cei care deţin acest tip de credinţe, dar sunt foarte nesiguri de aptitudinile lor sau chiar se bănuiesc a nu fi foarte capabili, ocaziile de demonstrare a performanţei sunt situaţii extrem de ameninţătoare. Din punct de vedere al costurilor potenţiale pentru autostimă şi identitate, riscul unei performanţe care nu ne-am aştepta să fie foarte bună pare mai uşor de suportat emoţional decât riscul investirii unui efort intens şi obţinerea unei performanţe slabe.

Alegerea situaţiilor – O altă strategie folosită de individ pentru a-şi atinge obiectivele şi pentru a funcţiona eficient este alegerea atentă a persoanelor cu care îşi petrece timpul şi a situaţiilor sau activităţilor întreprinse (Buss, 1987; Ickes, Snyder şi García, 1997; Snyder, 1981). Pe agenda psihologiei sociale figurează şi documentarea efectelor pe care le au diferite situaţii şi contexte sociale asupra comportamentului indivizilor, în timp ce pe agenda psihologiei personalităţii figurează exemplificarea modului în care comportamentul individului poate fi legat de procese interne ale persoanei (vezi şi Snyder şi Cantor, 1998). Un domeniu în care aceste două puncte de vedere se întâlnesc este relaţia dintre personalitatea sau obiectivele individului şi alegerea situaţiilor în care acesta îşi va investi timpul, modurile în care transformă natura situaţiilor şi tipurile de comportamente atrase de la ceilalţi în mediul lor social. În esenţă, ideea demonstrată de aceşti experţi este că, deşi situaţiile pot influenţa comportamentul şi experienţa individului, ele nu sunt distribuite aleatoriu. Oamenii au un mare grad de control asupra situaţiilor în care se angajează. Această capacitate de alegere a situaţiilor a fost demonstrată în multe domenii ale vieţii, incluzând, de exemplu, numărul şi tipul de prieteni cu care alegem să ne petrecem timpul (Snyder, 1987), persoanele cu care avem întâlniri amoroase (Buss, 1987), tipul de muncă ales

(Snyder, 1987; Ickes şi colaboratorii, 1997), natura afectivă a

situaţiilor pe care alegem să le evităm (Emmons, 1986) şi materia principală de studiu în facultate.

Petrecerile reprezintă un exemplu clar pentru tipul de situaţie pe care o persoană poate alege s-o practice sau s-o evite. Ştim cu toţii la ce să ne aşteptăm când mergem la o petrecere şi prin ce diferă un cocktail de un eveniment de genul „discotecă". Avem intuiţii puternice despre cum ar fi experienţa noastră dacă am merge singuri sau dacă am fi însoţiţi de un prieten bun. Avem opţiuni legate de fiecare dintre aceste activităţi. Putem decide să nu mergem la niciuna, să mergem numai la una sau la ambele petreceri, singuri sau însoţiţi de cineva.

Mai mult, aceste opţiuni pot fi legate de imaginea pe care o avem despre noi şi de aşteptările noastre despre toate aceste experienţe diferite. Analizând mai atent opţiunile legate de petrecere, o persoană poate alege numai ceea ce i se pare confortabil – caz în care timidul poate alege să-şi petreacă momentele sociale în grupuri mai mici care nu-i activează timiditatea. Sau, dimpotrivă, poate face exact contrariul: se poate forţa să meargă la petreceri şi chiar să meargă singur – tocmai pentru că este convins că acesta este singurul mod de a cunoaşte alte persoane.

Felul în care oamenii aleg situaţiile în care vor să-şi petreacă timpul şi să-şi investească energiile este un exemplu perfect de inteligenţă socială aplicată. În acest domeniu, cercetările arată că oamenii îşi folosesc cunoştinţele despre ei şi despre lumile lor sociale pentru a găsi combinaţii adecvate între cele două domenii. Mai mult, aceste combinaţii pot îndeplini un număr de funcţii; situaţiile pot fi alese pentru autoreglarea emoţiilor, ca moduri de exprimare şi confirmare a eului, pentru atingerea anumitor obiective relevante pentru eu sau ca mijloc de autodezvoltare şi transformare personală. Deci, alegerile precise făcute de individ în fiecare moment nu sunt simple calcule ale gradului de similitudine între persoană şi situaţie. Din contră, aceste decizii reprezintă alegeri active bazate pe nevoile, obiectivele şi scopurile fiecăruia şi pe cunoştinţele despre lumea socială şi modalităţile de atingere a scopurilor dorite.

CONCLUZII

Inteligenţa socială poate fi descrisă ca un model de personalitate şi de comportament individual în care se presupune că oamenii se cunosc pe ei şi lumea socială în care trăiesc. Indivizii folosesc activ aceste cunoştinţe pentru a-şi controla emoţiile şi orienta

comportamentul spre obiectivele dorite. Acest model include cercetări atât din sfera psihologiei personalităţii, cât şi din sfera psihologiei sociale – urmărind indivizii în contextele lor sociale – şi bazându-se pe tradiţiile iniţiate de teoreticieni ca George Kelly (1955) şi reprezentanţii curentului „new look" în psihologia cognitivă (Bruner, 1990).

În acest capitol, am prezentat exemple din psihologia personalităţii şi psihologia socială despre natura social-inteligentă a comportamentului *intenţional*.

Natura intenţională şi fundamental-adaptativă a acţiunilor noastre este una dintre premizele cele mai importante ale modelului inteligenţei sociale. Cele patru modalităţi principale de analiză a comportamentului intenţional sunt: (1) evaluarea oportunităţilor şi riscurilor inerente în autodefinirea obiectivelor şi modul în care acestea modulează opţiunile individului privind obiectivele de urmat;

(2) natura culturală şi evolutivă a obiectivelor; (3) relaţia obiectivelor cu autodefinirea şi identitatea şi modurile în care ne protejăm aspectele importante ale imaginii de sine; şi (4) strategiile folosite de individ pentru urmărirea obiectivelor importante, reglarea experienţelor afective şi atingerea scopurilor dorite, într-o varietate de situaţii diferite. În această lucrare, examinăm modurile în care indivizii îşi construiesc viaţa pentru a atinge obiectivele importante şi dezirabile pentru ei.

Referinţe bibliografice

Aronson, J., Lustina, M.J., Good, C., Keough, K., Steele, C.M. şi Brown, J. – „When white men can't de math: Necessary and suficient factors în stereotype threat", în *journal of Experimental Social Psychology*, nr. 35, 1999, pp. 29 – 46.

Atkinson, J.W. – „Studying personality in the context of an advanced motivaţional psychology", în *Psychologist*, nr. 32, 1982, pp. 117 – 129.

Baumeister, R.F. – *Identity*: *Cultural Change and the Struggle for Seif* New York, Oxford U.P., 1986 *Identity*, *Self-concept*, *and Self-esteem*: *The Seif Lost and Found*, în R. Hogan, J. Johnson şi S. Briggs (ed.), *Handbook of Personality*

Psychology, San Diego (California), Academic Press, 1997, pp. 681 – 710.

Bruner, J.

— *Acts of Meaning*, Cambridge (Massachusetts), Harvard U.P., 1990.

Brunstein, J.C. şi Goliwitzer, PM. – „Efects of failure on subsequent performance: The importance of self-defining goals", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 70, 1996, pp. 395 – 407.

Buss, D.M. – „Selection, evocation, and manipulation", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 53, 1987, pp. 1214 – 1221.

Cantor, N. – „From thought to behavior: Having and doing in the study of personality and cognition", în *American Psychologist*, nr. 45, 1990, pp. 735 – 750.

Cantor, N. şi Kihlstrom, J.

— *Personality and Social Intelligence*, Englewood Cliffs

(New Jersey), Erlbaum, 1987 „Social intelligence and cognitive assessments of personality", în R.S. Wyer şi T.K. Srull (ed.), *Advances în Social Cognition*, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1989, vol. 2, pp. 1 – 59.

Cantor, N. şi Norem, J.K. – „Defensive pessimism and stress and coping", în *Social Cognition*, nr. 7, 1989, pp. 92 – 112.

Cantor, N., Norem, J.K., Langston, C.A., Zirkel, S., Fleeson, W. şi Cook-Flannagan, C. – „Life tasks and daily life experience. Special issue: Personality and daily experience", în *Journal of Personality*, nr. 59, 1991, pp. 425 – 451.

Cantor, N., Norem, J.K., Niedenthal, P.M., Langston, C.A. şi Bower, A.M. – „Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies în a life transition", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 53, 1987, pp. 1178 – 1191.

Cantor, N. şi Zirkel, S. – „Personality, cognition, and purposive behavior", în L.A. Pervin (ed.), *Handbook of Personality*: *Theory and Research*, New York, Guilford Press, 1990, pp. 135 – 164.

Carroll, A., Durkin, K., Hattie, J. şi Houghton, S. – „Goal setting among adolescents: A comparison of delinquent, at-risk, and not-at-risk youth", în *Journal of Educaţional Psychology*, nr. 89, 1997, pp. 441 – 450.

Chalk, L.M., Meara, N.M. şi Day, J.D. – „Possible selves and occupational choices", în *Journal of Career Assessment*, nr. 2, 1994, pp. 364 – 383.

Chodorow, N. – *The Reproduction of Mothering*: *Psychoanalysis*

and the Sociology of Gender, Berkeley (California), University of California Press, 1978.

Crocker, J., Luhtanen, R., Blaine, B. şi Broadnax, S. – „Collective self-esteem and psychological well-being among White, Black, and Aslan collège students", în *Personality and Social Psychology Bulletin*, nr. 20, 1994, pp. 503 – 513.

Cross, S.E. şi Markus, H. – „Possible selves across the lifespan", în *Human Development*, nr. 34, 1991, pp. 230 – 255.

Cross, S.E. şi Markus, H.R. – „Self-schemas, possible selves, and competent performance", în *Journal of Educaţional Psychology*, nr. 86, 1994, pp. 423 – 438.

Day, J.D., Borkowski, J.G., Punzo, D. şi Howespian, B. – „Enhancing possible selves în Mexican-American students", în *Motivation and Emotion*, nr. 18 – pp. 79 – 103.

Deaux, K. şi Ethier, K.A. – *Negoţiating Social Identity*, în J.K. Swim şi C. Stangor

(ed.), *Prejudice*: *The Target's Perspective*, San Diego (California), Academic Press, 1998.

Dweck, C.

— *Implicit Theories as Organizers of Goals and Behavior*, în P.M. Goliwitzer şi J.A. Bargh (ed.), *The Psychology of Action*: *Linking Cognition and Motivation to Behavior*, New York, Guilford Press, 1996, pp. 69 – 90.

Dweck, C., Chiu, C. şi Hong, Y. – „Implicit theories and their role în judgments and reactions: A world from two perspectives", în *Psychological inejuiry*, nr. 6, 1995, pp. 267 – 285.

Eccles, J.S. – *Bringing Young Women to Math and Science*, în M. Crawford şi M. Gentry (ed.), *Gender and Thought*: *Psychological Perspectives*, New York, Springer-Verlag, 1989, pp. 36 – 58.

Eccles, J.S. şi Jacobs, J.E. – „Social factors shape math attitudes and performance", în *Signs*: *Journal of Women în Culture and Society*, nr. 11, 1986, pp. 367 – 380.

Elder, G.H., Jr. – *Children of the Great Depression*, Chicago, University of Chicago Press, 1974 „Age differentiation and the life course", în *Annual Revieiv of Sociology*, nr. 1, 1975, pp. 165 – 190 „Perspectives on the life course", în G.H. Elder, Jr. (ed.), *Life Course Dynamics*: *Trajectories and Transitions*, *1968 – 1980,* Ithaca (New York), Corneli U.P., 1985, pp. 23 – 49 „The life course as developmental

theory", în *Child Development*, nr. 69, 1998, pp. 1-12.

Emmons, R.A. – „Personal strivings: An approach to personality and subiective well-being", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 51, 1986, pp.

1058 – 1068.

Erikson, E.H.

— *Childhood and Society*, New York, Norton, 1963 (lucrarea originală, publicată în 1950).

Ethier, K.A. şi Deaux, K. – „Negoţiating social identity when contexts change:

Maintaining identification and responding to threat", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 67, 1994, pp. 243 – 251.

Freeman, K. – „Increasing African Americans participation in high education:

African American high school students perspectives", în *Journal of Higher Education*, nr. 68, 1997, pp. 523 – 550.

Freud, S. – *Outline of Psychoanalysis*, New York, Norton, 1989 (lucrarea originală, publicată în 1940).

Gardner, H.

— *Frames of Mind*: *The Theory of Multiple intelligences*, New York, Basic Books, 1983.

Gibson, M. şi Ogbu, J.

— *Minority Status and Schooling*, New York, Garland, 1991.

Gilligan, C.

— *În a Different Voice*: *Psychological Theory and Women*'s *Development*, Cambridge (Massachusetts), Harvard U.P., 1982.

Goldberger, N.R. şi Veroff, J.B.

— *The Culture and Psychology Reader*, New York, New York U.P., 1995.

Goleman, D. – *Emotional Intelligence*: *Why It Can Matter More than IQ*, New York, Bantam Books, 1994.

Goliwitzer, P.M. – „The voliţional benefits of planning", în P.M. Goliwitzer şi

J.A. Bargh (ed.), *The Psychology of Action*: *Linking Cognition and Motivation to Behavior*, New York, Guilford Press, 1996, pp. 287 – 312.

Goliwitzer, P.M. şi Bargh, J.A. (ed.) – *The Psychology of Action*: *Linking Cognition and Motivation to Behavior*, New York, Guilford Press, 1996

Goliwitzer, P.M. şi Brandstatter, V. – „Implementation intentions and efective goal pursuit", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 73, 1997, 186 – 199.

Goliwitzer, P.M. şi Kirchhof, O. – „The willful pursuit of identity", în Jutta Heckhausen şi C.S. Dweck (ed.), *Motivation and Self-regulation across the Life Span*, New York, Cambridge U.P. 1998, pp. 389 – 423.

Goliwitzer, P.M. şi Wicklund, R.A. – „The pursuit of self-defining goals", în J. Kuhl şi J. Beckman (ed.), *Action Control*: *Frotn Cognition to Behavior*, New York, Springer Verlag, 1985, pp. 61 – 85.

Gougis, R.A. – „The effects of prejudice and stress on the academic performance of Black Americans", în U. Neisser (ed.), *The School Achievement of Minority Children*: *New Perspectives*, Hillsdale (N.J.), Erlbaum, 1986, pp. 145 – 158.

Helson, R., Mitchell, V. şi Moane, G. – „Personality and patterns of adherence and non-adherence to the social clock", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 46, 1984, pp. 1079 – 1096.

Helson, R., Pals, J. şi Solomon, M. – *Is There Adult Development Distinctive to Women*? în R. Logan,]., Johnson şi S. Briggs (ed.), *Handbook of Personality Psychology*, San Diego (California), Academic Press, 1997, pp. 291 – 314.

Helson, R. şi Stewart, A.J.

— *Personality Change în Adulthood*, în T.F. Heatherton şi J.L. Weinberger (ed.), *Can Persotiality Change*, Washington, D.C., American Psychological Association, 1994, pp. 201 – 225.

Higgins, R.L., Snyder, C.R. şi Berglas, S. – *Self-handicapping*: *The Paradox That Isn't. The Plenum Series of Social/Clinical Psychology*, New York, Plenum Press, 1990.

Hooker, K. şi Kaus, C.R. – „Health-related possible selves in young and middle adulthood", în *Psychology and Aging*, nr. 9, 1994, pp.126 – 133.

Ickes, W, Snyder, M. şi García, S. – *Personality Influences the Choice of Situations*, în R. Logan, J. Johnson şi S. Briggs (ed.), *Handbook of Personality Psychology*, San Diego (California), Academic Press 1997, pp165 – 195.

Kelly, G.A. – *A Theory of Personality*: *The Psychology of Personal Constructs*, New York, Norton, 1955

King, L.A. – *Personal Goals and Personal Agency*: *Linking Everyday Goals to Future lmages of the Seif*, în M. Kofta, G. Weary şi G.

Sedek (ed.), *Personal Control în Action*: *Cognitive and Motivaţional Mechanisms*, New York, Plenum Press, 1998.

Kitayama, S. şi Markus, H.R.

— *Emotion and Culture*: *Empirical Studies of Mutual Influence*, Washington, D.C., American Psychological Association, 1994.

Kitayama, S., Markus, H.R. şi Lieberman, C.

— *The Collective Construction of Self-Esteem*: *Implications for Culture, Seif, and Emotion*, în J.A. Russell, J.M. Fernandez-Dols, A.S.R. Manstead şi J.C. Wellenkamp (ed.), *Everyday Conceptions of Emotion*: *An introduction to the Psychology, Anthropology, and Linguistics of Emotion*, Dordrecht (Olanda), Kluwer Academic, 1995, pp. 523 – 550.

Leondari, A., Syngollitou, E. şi Kiosseoglou, G. – „Academic achievement, motivation, and possible selves", în *Journal of Adolescence*, 1998, nr. 21, pp. 219 – 222.

Lysyuk, L.G. – „The development of productive goal-setting with 2 – to 4-yearold children", în *International Journal of Behavioral Development*, nr. 22, 1998, pp. 799 – 812.

Mansfield, E.D. şi McAdams, D.P. – „Generativity and themes of agency and communion în adult autobiography", în *Personality and Social Psychology Bulletin*, nr. 22, 1996, pp. 721 – 731.

Marcia, J.E. – „Development and validation of ego identity status", în *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 1966, pp. 551 – 558.

Markus, H.R. şi Kitayama, S. – „Culture and the seif: Implications for cognition, emotion, and motivation", în *Psychological Review*, nr. 98, 1991, pp. 224 – 253.

Markus, H. şi Nurius, R – „Possible selves", în American *Psychologist*, nr. 41, 1986, pp. 954 – 969.

Markus, H.R. şi Ruvolo, A. – *Possible Selves*: *Personalizând Representations of Goals*, în L.A. Pervin (ed.), *Goals Concepts* în *Personality and Social Psychology*, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1989, pp. 211 – 241.

McAdams, D.P. – *Power, Intimacy and the Life Story*: *Personological Inquires into Identity*, New York, Guilford Press, 1985 *The Stories We Live By*: *Personal Myths and the Making of the Seif*, New York, Morrow, 1993 *Generativity and Adult Development*: *How and Why We care for the Next Generation*, Washington, D.C., American Psychological Association, 1998

McClelland, D.C. şi Koestner, R.

— *The Achievement Motive*, în C.P. Smith, J.W. Atkinson, D.C. McClelland şi J. Veroff (ed.), *Motivation and Personality*:

Handbook of Thematic Content Analysis, New York, Cambridge U.P., 1992.

Meara, N.M., Day, J.D., Chalk, L.M. şi Phelps, R.E. – „Possible selves: Applications for career counseling", în *Journal of Career Assessment*, nr. 3, 1995, pp. 259 – 277.

Miller, G.A., Galanter, E. şi Pribram, K.H.

— *Plâns and the Structure of Behavior*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1960.

Miller, J.B.

— *Towards a New Psychology of Women* (ed. II), Boston, Beacon Press, 1986.

Miller, J.G. – „Taking culture into account în social cognitive development", în *Psychology and Developing Societies*, nr. 9, 1997, pp. 9 – 34.

Mischel, W., Shoda, Y. şi Rodríguez, M.L. – „Delay of gratification in children", în *Science*, nr. 244, 1989, 933 – 938.

Mueller, C.M. şi Dweck, C.S. – „Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 75, 1998 pp. 33 – 52.

Murray, H.A. – *Explorations in Personality*, New York, Oxford Press, 1938.

Norem, J.K. şi Cantor, N. – „Anticipatory and post hoc cushioning strategies:

Optimism and defensive pessimism", în *Cognitive Therapy and Research*, nr. 10, 1986 (a), pp. 347 – 362 „Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 51, 1986 (b), pp. 1208 – 1217.

Norem, J.K. şi Illingsworth, S. – „Strategy-dependent efects of reflecting on seif and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 65, 1993, pp. 822 – 835.

Ogbu, J.U. – „Cultural diversity: A human development perspective", în *New Directions for Child Development*, nr. 42, 1988, pp. 11 – 28 „Minority coping responses and school experience", în *The Journal of Psychohistory*, nr. 18, Articol II. pp. 433 – 456.

Peterson, B.E. şi Stewart, A.J. – „Antecedents and contexts of generativity motivation at midlife", în *Psychology and Aging*, nr. 11, 1996, pp. 21 – 33.

Rhodewalt, F. – „Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences în self-handicapping behavior: On the application of implicit theories", în *Journal of Personality*, nr. 62, 1994, pp. 67 – 85.

Rogers, C.R.

— *On Becoming a Person* (ed. II), Boston, Houghton Mifflin, 1961.

Rotter, J.B. – „Generalizând expectancies for internai versus externai control of reinforcement", în *Psychological Monographs*, nr. 80, 1966, pp. 1 – 28 „Some problems and misconceptions related to the construct of internai versus externai control of reinforcement", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nr. 40, 1975, pp. 313 – 321.

Ruvolo, A.P. şi Markus, H.R. – „Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. Special issue: Self-knowledge: content, structure and function", în *Social Cognition*, nr. 10, 1992, pp. 95 – 124.

Ryan, A.M. şi Pintrich, P.R. – „Should i ask for help? The role of motivation and attitudes în adolescents help seeking în math class", în *Journal of Educaţional Psychology*, nr. 89, 1997, pp. 329 – 341.

Saami, C.

— *The Development of Emoţional Competence*, New York, Guilford Press, 1999.

Schlenker, B., Britt, T.N. şi Pennington, J.

— *Impression Regulation and Management*: *Highlights of a Theory of Self-Identification*, în R.M. Sorrentino şi E.T. Higgins (ed.), *Handbook of Motivation and Cognition*, vol. 3: *The Interpersonal Context*, New York, Guilford Press, 1996, pp. 118 – 147.

Shih, M., Pittinsky, T.L. şi Ambady, N. – „Stereotype susceptibility: Identity salience and shifts în quantitative performance", în *Psychological Science*, nr. 10, 1999, pp. 80 – 83.

Showers, C. – „The motivaţional and emoţional consequences of considering positive or negative possibilities for an upcoming event", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 63, 1992, pp. 474 – 484.

Showers, C. şi Cantor, N. – „Social cognition: A new look at motivated strategies", în *Annual Review of Psychology*, nr. 36, 1985, pp. 275 – 305.

Shweder, R.A. şi Sullivan, M.A. – *The Semiotic Subiect of Cultural Psychology*, în L.A. Pervin (ed.), *Handbook of Personality Psychology*: *Theory and Research*, New York, Guilford Press, 1990, pp. 399 – 416.

Snyder, M. – *On the Influence of Individuals on Situations*, în N. Cantor şi J. Kihlstrom (ed.), *Personality*, *Cognition*, *and Social Interaction* Hillsdale (N.J.), Erlbaum, 1981, pp. 309 – 329 *Public Appearances*/*Private Realities*: *The Psychology of Self-monitoring*, New York, Freeman, 1987.

Snyder, M. şi Cantor, N. – *Understanding Personality and Social Behavior*: *A Funcţionalist Strategy*, în D.T. Gilbert şi S.T. Fiske (ed.), *The Handbook of Social Psychology* (vol. 2, ed. IV), Boston, McGraw-Hill, 1998, pp. 635 – 679.

Spencer, S.J., Steele, C.M. şi Quinn, D.M. – „Stereotype threat and women's math performance", în *Journal of Experimental Social Psychology*, nr. 35 – pp. 4 – 28.

Sroufe, L.A. – *Emoţional Development*: *The Organization of Emoţional Life in the*

Early Years. *Cambridge Studies în Social and Educaţional Development*, New

York, Cambridge U.P. 1996.

Sroufe, L.A., Carlson, E.A., Levy, A.K. şi Egaland, B. – „Implications of attachment theory for developmental psychopathology", în *Development and*

Psychopathology, nr. 11, 1999, pp. 1-13.

Steele, C.M. – *The Psychological of Self-affirmation*: *Sustaining the Integrity of the*

Seif, în L. Berkowitz (ed.), *Advances în Experimental Social Cognition* (voi.

21), New York, Academic Press, 1988, pp. 261 – 302 „A threat in the air:

How stereotypes shape intellectual identity and performance", în

American Psychologist, nr. 52, 1997, pp. 613 – 629 „Thin ice: Stereotype threat and black collège students", în *Atlantic Monthly*, nr. 284, 1999, pp.

44 – 54.

Steele, C.M. şi Aronson, J. – „Stereotype threat and intellectual test performance of African Americans", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 69 – pp. 797 – 811 „Stereotype threat and the test performance of academically successful African Americans", în C. Jencks şi M. Phillips, (ed.), *The Black-White Test Score Gap*, Washington, D.C., Brookings Institution, 1998, pp. 401 – 427.

Stewart, A.J. şi Healy, J. – „Linking individual development and social change", în *American Psychologist*, nr. 44, 1989, pp. 30 – 42.

Stewart, A.J. şi Ostrove, J.M. – „Women's personality în middle age: Gender, history, and mideourse corections", în American *Psychologist*, nr. 53, 1998, pp. 1185 – 1194.

Stewart, A.J. şi Vandewater, E.A. – *The Course of Generativity*, în D.P. McAdams şi E. de St. Aubin (ed.) – *Generativity and Aadult Development*: *How and*

Why We care for the Next Generation, Washington, D.C., American Psychological Association, 1998, pp. 75 – 100.

Swann, W.B., Jr. – „Identity negotiation: Where two roads meet", în *Journal of*

Personality and Social Psychology, nr. 53, 1987, pp. 1038 – 1051.

Swann, W.B., Jr., Hixon, J.G. şi de la Ronde, C. – „Embracing the bitter truth:

Negative self-concepts and marital commitment", în *Psychological Science*, nr. 3, 1992, pp. 118 – 121.

Taylor, S.E. şi Brown, J. – „Illusion and well-being: Some social psychological contributions to a theory of mental health", în *Psychological Bulletin*, nr. 103, 1988, pp. 193 – 210.

Thorndike, E.L.

— *The elements of Psychology*, New York, A.G. Seiler, 1905.

Triandis, H.C.

— *Cross-cultural Perspectives on Personality*, în R. Hogan, J. Johnson şi S. Briggs (ed.), *Handbook of Personality Psychology*, San Diego (California), Academic Press, 1997, pp. 439 – 464.

Zirkel, S. – „Investing the seif in the concems of the day: Developing independence în a life transition", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 62, 1992, pp. 506 – 521 „îs there a place for me? Role models and academic identity among majority and minority youths" (manuscris trimis pentru publicare), 1999 (a) „What will you

think of me? Social integration and achievement among minority and majority youths" (manuscris trimis pentru publicare), 1999 (b) „Protecting identities: Persistence in the face of failure" (manuscris nepublicat), San Francisco, Saybrook

Graduate School and Research Center, 2000.

Zirkel, S. şi Brown, D. – „Identity commitment and life satisfaction: Studying commitments over time" (manuscris nepublicat), San Francisco, Saybrook

Graduate School and Research Center, 1999.

Zirkel, S. şi Cantor, N. – „Personal construal of a life task: Those who struggle for independence", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 58 – pp. 172 – 185.

CAPITOLUL 2

Competenţa socială

Construcţia socială a conceptului de

KEITH TOPPING, WILLIAM BREMNER şi ELIZABETH A. HOLMES

Modul de definire a *competenţei sociale* a reprezentat, timp de câteva decenii, o problemă spinoasă. Argumentele în acest domeniu sunt adesea caracterizate de o lipsă de vocabular şi cadre conceptuale comune între protagonişti.

Desigur, întreaga problemă este mult mai complexă decât ar putea presupune un spectator neinformat. Această complexitate a fost subliniată acum câteva decenii de Bandura (1977, 1986), ale cărui cercetări experimentale au arătat că învăţarea socială este o funcţie cu multe variabile. Dintre acestea, cele mai importante erau procesele atenţionale, retenţionale, reproducerea motorie şi motivaţia.

Obiectul atenţiei depinde de caracteristicile modelului, contextului situaţional şi observatorului. Selectivitatea atenţiei observatorului poate fi disfuncţională.

După ce a acordat atenţie evenimentului, sensul atribuit poate fi sau nu reţinut, cu mai multă sau mai puţină acurateţe. Diferenţele de eficienţă în „encodarea socială" sugerează o „memorie socială" care corespunde noţiunii de „inteligenţă socială". Dincolo de aceasta, perceperea şi amintirea unei constelaţii de comportamente nu permite automat reproducerea tuturor componentelor simultan, mai ales într-un context nou ce necesită transferul şi generalizarea învăţării. Poate fi nevoie de o practică repetată pentru a atinge un oarecare grad de

fluenţă sau automatism, mai ales când feedbackul de la primele încercări este şi pozitiv, şi negativ. Chiar dacă sunt bine stăpânite toate procesele anterioare şi comportamentul competent din punct de vedere social este ferm întipărit în repertoriul actorului, motivaţia emiterii lui poate fi absentă. Lucru care poate depinde la rândul lui de felul în care actorul percepe contextul social şi de antecedentele şi accidentele care funcţionează în el. Uneori, diferitele „accidente" intră în conflict.

Pe cine putem numi, deci, cu acurateţe şi siguranţă „competent din punct de vedere social"? Persoanele care nu acordă atenţie comportamentului sau situaţiilor sociale, persoanele care acordă atenţie, dar nu percep foarte exact, persoanele care acordă atenţie şi percep, dar nu pot produce performanţa necesară, persoanele care acordă atenţie, percep şi pot produce comportamentele necesare, dar aleg să nu o facă, sau pe toată lumea? Competenţa socială pare să conţină multe variabile, fiecare evoluând de-a lungul unei dimensiuni, nefiind o valoare binară sau categorică de tipul da/nu.

De-a lungul timpului, aceste probleme i-au preocupat pe cei care au făcut eforturi pentru a defini competenţa socială.

COMPETENŢA SOCIALĂ: EVOLUŢIE CONCEPTUALĂ

Primele încercări de definire a competenţei sociale aveau tendinţa de a se fixa pe comportamentul social. Ulterior, aspectele cognitive şi comportamentale au început să capete o importanţă echivalentă. Recent, componenta emoţională sau afectivă a devenit mai importantă. De aceea, concepţia actuală despre competenţa socială acordă o importanţă egală domeniilor comportamental, cognitiv şi afectiv.

Accentul iniţial pe comportament a dus la o discuţie îndelungă a aptitudinilor sociale, în locul conceptului mai vast de competenţă socială. Paradoxal, termenul de *competenţă socială* era folosit încă din anii 1930, înainte de introducerea termenului de *aptitudini sociale*, care a fost iniţial rezervat pentru componentele pur comportamentale ale interacţiunii sociale eficiente. Beck şi Forehand

(1984) au observat că şi aptitudinile sociale au fost definite atât dintr-o perspectivă moleculară (incluzând comportamente specifice precum contactul vizual şi intonaţia), cât şi dintr-o perspectivă molară (accentuând comportamente mai generale ca asertivitatea). Similar, Gesten, Weissberg, Amish şi Smith (1987) au diferenţiat micro-

aptitudinile, precum contactul vizual şi zâmbetul de aptitudinile mai complexe, de genul celor implicate în conversaţie sau intrarea într-un grup.

Ashley şi Taylor (1983) au observat transformări evolutive în terminologia utilizată în literatură, dar au comentat o continuă lipsă de constanţă, descoperind că termenii *competenţă socială* şi *aptitudini sociale* sunt încă folosiţi uneori ca interschimbabili. Gesten şi colaboratorii (1987) au sugerat că termenul de *competenţă socială* este „cel mai general sau amplu termen, care reprezintă o evaluare cumulativă a performanţei într-o serie de situaţii interpersonale", în timp ce *aptitudinile sociale* se referă la „structuri foarte specifice de comportament observabil învăţat, atât verbal, cât şi nonverbal, prin care îi influenţăm pe ceilalţi şi încercăm să ne satisfacem nevoile" (p. 27). Se sugerează că ambii termeni pot fi folosiţi în acelaşi timp (cu atenţie) pentru a descrie perspective şi niveluri diferite de analiză ale comportamentului social.

Deşi mulţi cercetători s-au plâns de lipsa unei definiţii unanim acceptate pentru aptitudinile sociale şi competenţa socială (vezi Hubbard şi Cole, 1997;

Hughes şi Sullivan, 1987; Ogilvy, 1994), atenţia s-a deplasat de la studierea achiziţiei şi demonstrarea aptitudinilor comportamentale de către individ, la acordarea unei mai mari importanţe capacităţii de a obţine rezultate sociale. Evident, prezenţa aptitudinilor nu înseamnă neapărat că acestea vor fi folosite, cu atât mai puţin folosite şi având efecte pozitive. Rezultatele sociale pot include acceptarea de către grupul de colegi, acceptarea de către adulţii semnificativi (părinţi, profesori), adaptarea şcolară, sănătatea mentală şi absenţa contactelor negative cu sistemul judiciar. Semnele unei socializări de succes au inclus şi stabilirea şi menţinerea relaţiilor sociale pozitive; abţinerea de la agresarea altora; participarea activă şi constructivă în grupul de prieteni, în familie, la şcoală, la locul de muncă şi în comunitate; angajarea în comportamente care promovează şi protejează sănătatea; şi evitarea angajării în comportamente care ar putea conduce la consecinţe negative, ca de exemplu, abuzul de substanţă, o sarcină nedorită, izolarea socială, SIDA şi abandonul şcolar (Consorţiul pentru promovarea şcolară a competenţei sociale, 1994).

Autorii au recunoscut din ce în ce mai mult importanţa atât a aptitudinilor sociale, cât şi a rezultatelor sociale în definirea

competenţei sociale. Acest lucru era adevărat la începuturile căutării unei definiţii şi poate fi observat în definiţia frecvent citată dată de Combs şi Slaby (1977), care descria capacitatea de a interacţiona cu alţii într-un context social dat în moduri concrete care sunt social acceptabile sau valorizate şi, în acelaşi timp, benefice pentru sine, pentru ambii parteneri de interacţiune sau benefice în primul rând pentru alte persoane, care sunt cel puţin minim acceptabile din punctul de vedere al normelor societate şi care nu sunt dăunătoare pentru alţii. În plus faţă de aptitudinile sociale (aptitudini) şi rezultatele sociale (beneficii), această definiţie se referă şi la criteriile în raport cu care sunt evaluate rezultatele sociale (normele sociale local prevalente).

Cu toate acestea, abia în 1980 a fost pe deplin recunoscută importanţa afectivităţii ca factor major în comportamentul social. Cercetările au identificat factori afectivi care influenţează comportamentul social, precum anxietatea (vezi

Wheeler şi Ladd, 1982) şi stima de sine redusă (vezi Lochman şi Lampron, 1986).

Atunci s-a pus problema dacă stările afective sunt o consecinţă a aptitudinilor sociale deficitare sau bine dezvoltate, dacă aptitudinile sociale deficitare sau bine dezvoltate sunt o consecinţă a stărilor afective sau dacă sunt posibile ambele variante. În 1997, Hubbard şi Cole sugerau că partea comportamentală şi cognitivă a comportamentului social s-a bucurat de mai multă atenţie din partea cercetătorilor decât componenta afectivă şi că evoluţia istorică în cercetarea competenţei sociale arăta introducerea succesivă şi importanţa fiecărei din cele trei componente pe rând. Ei au afirmat că studiul competenţei sociale s-a concentrat în primul rând pe aptitudinile comportamentale, corelatele sociale comportamentale ale statutului sociometric fiind studiate încă din 1930. Între 1980 şi 1990

a fost adăugată o nouă dimensiune, mai precis procesele sociale cognitive care preced comportamentul. În anii 1990, a apărut un interes crescând pentru funcţionarea emoţională a copiilor, mai ales pentru capacitatea lor de a se gândi la emoţii şi de a-şi regla emoţiile.

Rinn şi Markle (1979) îşi exprimaseră mai devreme reticenţa fată de componenta afectivă, observând că exprimarea sentimentelor poate fi considerată o componentă comportamentală şi că ea poate să nu reflecte întotdeauna exact starea afectivă subiacentă.

Spre sfârşitul anilor 1980, modelele teoretice care puteau explica interacţiunea dintre componentele cognitive, afective şi comportamentale ale competenţei sociale începeau să capete formă. Interesant e că acestea manifestau similitudini remarcabile cu modelele lui Bandura formulate cu mulţi ani în urmă. Astfel, modelul RGA al procesării informaţiei sociale propus de Hughes (1988) se referea la trei stadii descrise ca citirea, generarea şi aplicarea şi sugera că atingerea unor rezultate social competente necesită ca „individul să interpreteze corect indiciile sociale (*citirea* situaţiei), să genereze răspunsuri sociale adecvate (*generarea*) şi să implementeze eficient răspunsul ales în situaţia respectivă (*aplicarea*)" (p. 170).

Un model al procesării informaţiei în cinci etape a fost propus mai recent de

Crick şi Dodge (1994), sugerând o secvenţă de procesare a informaţiei în care se consideră că un copil (1) codifică indiciile atât interne (sentimentele), cât şi externe

(acţiunile observate ale altora); (2) interpretează aceste indicii (inferenţe cauzale şi intenţionale); (3) clarifică obiectivele; (4) decide un răspuns; şi (5) realizează comportamentul. Aceste stadii pot fi exprimate ca percepţie, analiză, stabilirea priorităţilor atât a obiectivelor, cât şi a răspunsurilor şi acţiunii. Accentul pus pe capacitatea de a percepe şi de a analiza stările interne, ca şi comportamentul extern, este util. La unii indivizi, capacitatea internă poate funcţiona la un nivel foarte diferit de capacitatea externă.

Aceste modele evită judecăţile de valoare în privinţa rezultatelor, folosind cuvinte ca *adecvat*, care implică (dar nu afirmă, din păcate) o subiectivitate locală şi specifică. Faptul că comportamentul social şi obţinerea rezultatelor sociale sunt considerate competente numai în funcţie de valorile şi normele prevalente sau dominante ale mediului social în care are loc comportamentul este lăsat implicit de prea multe ori (deşi Combs şi Slaby au subliniat clar importanţa evaluării sociale a rezultatelor în definiţia data competenţei sociale în 1977). Această relativitate a valorii a fost elocvent exprimată de Consorţiul pentru promovarea competenţei sociale în şcoală (1994), care afirma că o competenţă socială cuprinde un set de aptitudini, atitudini, capacităţi şi sentimente fundamentale care primesc un sens funcţional din contextele culturii, vecinătăţii şi situaţiei. Astfel, competenţa socială poate fi privită în

termenii aptitudinilor de viaţă folosite pentru adaptarea la diferite cadre şi ecologii.

Problemele de valoare capătă o importanţă specială în conceperea intervenţiilor. Multe intervenţii de dezvoltare a aptitudinilor sociale erau concepute pe un model deficitar, presupunând că subiectul sau clientul nu are anumite aptitudini pe care o intervenţie reparatorie le poate implanta. Un astfel de model brut (cvasi-medical) neglija adesea domeniile cognitiv şi afectiv şi relativitatea culturală sau contextuală a competenţei sociale. Considera, de asemenea, clientul ca un vas gol care va fi umplut (sau o pânză albă pe care se va picta), ignorând contribuţia comportamentelor anterior învăţate care foarte probabil vor interfera cu noile comportamente. Nemulţumirea crescândă produsă de aceste modele simpliste ale învăţării aptitudinilor sociale (vezi Gresham, 1998) a dus la intervenţiile recente, care pun un accent mult mai mare pe promovarea capacităţilor de autoreglare care integrează aspecte cognitive, afective şi comportamentale

(vezi aptitudinile de autocontrol sau rezolvare de probleme sociale) şi au puţine premise despre scopurile pentru care vor fi folosite aceste aptitudini. Astfel, aptitudinile sociale sunt concepute în paralel cu ceea ce am putea numi aptitudini *metasociale*. Aceste abordări mai noi adesea explorează, recunosc şi se bazează explicit pe istoriile anterioare de învăţare ale clientului. Gresham (1998) a subliniat şi importanţa *fluenţei*, pe care a definit-o ca măsura în care răspunsurile sociale eficiente sunt automatizate printr-o practică frecventă (cu feedbackul şi reîntărirea corespunzătoare), reducând astfel pragul şi crescând viteza de aplicare a acestor comportamente în viitor.

Evoluţia conceptuală a competenţei sociale a continuat în ultimii ani, în paralel cu evoluţia diferitelor modele de inteligenţă emoţională, creând anumite disensiuni printre cercetătorii care preferă modele cognitiv-afective mai restrânse şi cei care preferă modele mixte mai dezvoltate ce includ o gamă largă de variabile ale personalităţii. Un exemplu de model redus este cel construit de Mayer şi Salovey (1997) şi Mayer, Salovey şi Caruso (2000), care propunea un element de procesare a informaţiei (percepţie, evaluare şi exprimare a emoţiilor), elemente integrate cognitiv-afective (analiza şi înţelegerea emoţiilor, cu facilitarea emoţională a cunoaşterii şi

viceversa) şi un aspect de performanţă sau aptitudine

(capacitatea de a regla emoţiile în sine şi la alte persoane). Valoarea predictivă relativă a acestor modele începe să fie explorată empiric, un pas binevenit care este poate mai puţin evident în domeniul competenţei sociale. Cu toate acestea, natura contextual relativistă a constructului competenţei sociale sugerează că sfera acestuia este mai largă decât orice noţiune de inteligenţă socială.

Date fiind aceste complexităţi şi ca să reuşim să obţinem o concluzie şi o bază de la care să putem progresa, vom oferi definiţia actuală a competenţei sociale.

O DEFINIŢIE ACTUALĂ A COMPETENŢEI SOCIALE

Definiţia dată de noi competenţei sociale este posedarea şi folosirea capacităţii de integrare a gândirii, emoţiilor şi comportamentului, cu scopul de a realiza sarcini şi de a obţine rezultate sociale valorizate în contextul şi cultura de origine.

Într-un cadru şcolar, aceste sarcini şi rezultate pot include accesul la programul şcolii, satisfacerea nevoilor sociale şi emoţionale personale, dezvoltarea de aptitudini şi atitudini valoroase, transferabile în afara şcolii. Cu toate acestea, contexte diferite solicită şi apreciază competenţe sociale foarte diferite. Comportamente disfuncţionale şi dezaprobate într-un anumit context pot fi aprobate şi funcţionale în altul.

Cu ajutorul gândirii şi al emoţiilor, persoanele competente social reuşesc să selecteze şi să controleze comportamentele pe care le vor emite şi cele pe care le vor reprima în orice context dat, pentru a atinge orice obiectiv stabilit de ele sau impus de alţii. Această definiţie relativistă omite deliberat orice specificare a unui rezultat concret. Este o poziţie contrastantă cu concepţiile populare despre competenţa socială, care presupun adesea rezultate concrete, subînţelegând, fără a le formula explicit, judecăţi de valoare culturale.

Această definiţie sugerează că o competenţă socială nu include numai cunoştinţe şi capacităţi de procesare a informaţiei, ci şi un set de aptitudini sau proceduri componente aplicate condiţionat. Acestea ar putea include perceperea indiciilor sociale relevante, interpretarea lor, anticiparea realistă a obstacolelor în calea comportamentului personal dorit, anticiparea consecinţelor comportamentului pentru sine şi ceilalţi, generarea de soluţii eficiente pentru problemele interpersonale, transpunerea deciziilor sociale în comportamente

sociale eficiente şi exprimarea unui sentiment pozitiv de autoeficienţă.

Această definiţie implică şi existenţa unui model de procesare a informaţiei sociale pentru comportamentul social, cu o etapă de introducere a informaţiei în sistem (decodare), o etapă de procesare centrală şi decizie şi o etapă de ieşire a informaţiei din sistem (recodificare). Însă nu implică un model predominant cognitiv şi importanţa emoţiilor în toate etapele nu trebuie subestimată. Din acest punct de vedere, este asemănător cu modelele inteligenţei emoţionale.

Sentimentele pot viza propria persoană, alte persoane, grupuri şi afilieri, obiecte, locuri şi activităţi, evenimente şi comportamente concrete. Sentimentele pot stimula, media şi reîntări gânduri sau comportamente. Sentimentele pot fi problematice atunci când sunt în exces, în deficit sau distorsionate şi inadecvate.

Sentimentele pot inhiba sau perturba cunoaşterea adecvată şi viceversa. Sentimentele pot necesita o reglare directă prin emoţii în locul uneia indirecte prin gândire şi comportament.

Deşi competenţa socială implică intenţionalitate, pot exista diferite căi eficiente de obţinere a aceluiaşi rezultat în orice context. De asemenea, rezultatele bune pot fi atribuite de către copil întâmplării sau factorilor externi, indiferent dacă este adevărat sau nu. În acest fel, este foarte simplist să definim competenţa socială numai în termenii aptitudinilor specifice sau în termenii rezultatelor specifice, mai ales atunci când ultimele sunt evaluate foarte diferit de grupuri şi culturi diferite. Este foarte probabil ca definiţiile operaţionale tradiţionale ale aptitudinilor şi rezultatelor dezirabile să fie centrate asupra adultului şi să neglijeze obiectivele copilului. Prin urmare, evaluarea şi definirea competenţei sociale de către grupul de semeni poate fi la fel sau chiar mai validă decât evaluarea unui adult. În mod analog, copiii percepuţi de adulţi ca având o „imagine de sine proastă" într-un context dominat de adulţi pot avea o imagine de sine foarte diferită într-un context dominat de copii de aceeaşi vârstă; copiii au imagini de sine multiple şi inteligenţe multiple. Poate fi speculat faptul că un copil din clasa medie care a dobândit competenţă socială, în viziunea îngustă a interpretării adulţilor din şcoli, aproape inconştient prin osmoză, poate fi dezavantajat de o capacitate limitată de generalizare a contextelor noi, dacă s-ar schimba contextul.

Deşi în culturi şi contexte diferite comportamentele sociale sunt valorizate diferit, în majoritatea societăţilor există totuşi un consens

general privind ceea ce este dezirabil, de exemplu, sau în stabilirea şi menţinerea unei game de relaţii sociale pozitive; evitarea agresării altor persoane; participarea constructivă şi colaborativă în grupul de semeni, familie, şcoală, locul de muncă şi comunitate;

angajarea în comportamente care amplifică şi protejează sănătatea; şi evitarea comportamentelor cu consecinţe negative serioase pentru individ, pentru alţi indivizi sau ambele.

Totuşi, faptul că un număr din aceste componente potenţiale sunt exprimate negativ este important, acest lucru definind competenţa socială ca lipsa incompetenţei sociale. De aici provine şi nevoia de a eticheta anumite comportamente ca social competente sau incompetente, şi nu de a eticheta copiii. Deşi ar putea fi în principiu semnificativă etichetarea persoanelor ca social competente în funcţie de numărul de aptitudini sociale pentru care le posedă, de numărul de contexte în care le-ar putea demonstra şi numărul de obiective diferite pe care le-ar putea realiza astfel, cuantificarea acestor indicatori ai performanţei ar fi foarte dificilă.

Dat fiind rolul extrem de important al emoţiilor şi al valorilor şi normelor specifice culturii şi grupului în percepţia competenţei sociale, se pare că definiţia, concepţia şi stereotipul competenţei sociale sunt construite în cadrul fiecărui grup sau culturi într-un mod mai mult sau mai puţin specific acelei comunităţi.

Când grupuri diferite cu definiţii diferite pentru competenţa socială au nevoie să interacţioneze pentru a realiza o sarcină importantă pentru ambele, pot apărea probleme. Acest lucru se întâmplă în şcoli şi în alte locuri.

În continuare, vom discuta modul în care este operaţionalizat constructul competenţei sociale în şcoli.

CONSTRUCŢIA SOCIALĂ A COMPETENŢEI SOCIALE ÎN ŞCOLI

În această secţiune, vom încerca să formulăm unele dintre principalele probleme teoretice într-un limbaj accesibil unei game cât mai largi de cititori, într-un mod apropiat de nevoile şi preocupările profesorilor. Sperăm că acest lucru va facilita explorarea practică a acestor probleme printre cei care au un contact de îngrijire direct, zilnic cu copiii. Această secţiune oferă şi exemple concrete pentru a materializa şi dezvolta discuţia în acest punct.

În şcoli, este important să ajutăm profesorii (şi restul personalului) să realizeze că şi competenţa socială este construită

social şi este relativistă, în speranţa că această realizare va avea o influenţă moderatoare asupra felului în care sunt tratate comportamentele percepute de profesori ca social incompetente.

Ce este competenţa socială?

Toţi am dori să ne considerăm social competenţi, dar suntem oare la fel de competenţi social cu persoane mai tinere sau mai în vârstă, de acelaşi sex sau de sex opus, pe care le cunoaştem bine sau deloc, asupra cărora avem o putere sau care au putere asupra noastră, la serviciu şi la distracţie? în contexte diferite, sunt necesare competenţe sociale diferite. Competenţa socială include şi a şti ce să faci şi ce să nu faci şi conştientizarea efectelor indezirabile ale poziţiei pasive de a nu face nimic. Fiecare este social competent în cel puţin o situaţie şi nimeni nu este competent în toate situaţiile. Tindem să considerăm o persoană ca social competentă în general, dacă el sau ea reuşeşte să se înţeleagă cu oamenii într-o gamă destul de largă de situaţii.

Cu toate acestea, dacă vedem o persoană într-o singură situaţie, putem fi înclinaţi să facem presupuneri despre competenţa ei socială şi în alte situaţii pe baza competenţei sociale în situaţia familiară – şi am putea foarte bine greşi.

Pentru un profesor, există întotdeauna pericolul de a considera funcţionarea socială a copilului la oră un indicator al competenţei sociale a copilului şi la alte ore, în alte locuri din şcoală, în afara şcolii sau acasă. Există pericolul de a lua conformismul în clasă drept un indicator al competenţei sociale. În realitate, competenţa socială nu este un atribut unic şi omogen care există la un copil, ci o constelaţie de gânduri, sentimente, aptitudini şi comportamente care diferă de la o situaţie la alta.

Unele persoane sunt foarte bune la analiză – ştiu ce ar trebui să facă pentru a fi considerate social competente într-o anumită situaţie. Însă reglarea emoţiilor şi a sentimentelor implicate în interacţiunea socială poate fi dificilă, mai ales pentru persoanele care nu au învăţat niciodată să facă asta – astfel de persoane nu se vor comporta neapărat într-un mod competent social. Alte persoane au învăţat probabil mecanic câteva comportamente social competente pentru a face faţă situaţiilor de rutină, dar nu s-au oprit niciodată să le analizeze şi sunt confuze atunci când situaţia respectivă se schimbă şi trebuie să se adapteze. Alţii posedă aptitudini sociale bine dezvoltate, dar aleg să nu

le folosească în anumite cazuri, poate din cauza grupului din care fac parte sau a altor presiuni.

Profesorii ar putea găsi utilă definiţia competenţei sociale prezentate aici şi o pot evalua înainte de a colabora cu colegii la un brainstorming pentru una mai bună sau mai relevantă la nivel local.

De ce este importantă competenţa socială?

Şcoala, mai ales, este în foarte mare măsură un mediu social, care solicită mult competenţa noastră socială. În şcoli, tinerii care nu se pot înţelege cu colegii de clasă au o mare probabilitate de a fi percepuţi ca perturbatori sau având dificultăţi de concentrare; performanţa şi progresul lor probabil vor avea de suferit şi pot exista şi alte consecinţe negative în afara orelor de clasă. Pe scurt, un copil are probleme, nu învaţă, este singularizat şi pedepsit frecvent. Dacă, în căutarea sa, copilul dă peste un context de activităţi ilegale în care el sau ea se poate simţi social competent şi acceptat, competenţa socială a copilului în relaţia cu ofiţerii de poliţie poate fi curând pusă la încercare.

Câmpul muncii, cu puţine excepţii, are şi el multe solicitări sociale. Competenţa socială este una din aptitudinile transferabile căutată constant de către angajatori, care nu sunt interesaţi de ceea ce ştie să facă o persoană, ci de ceea ce poate face şi poate învăţa repede să facă, deoarece activitatea angajatului se va desfăşura aproape întotdeauna într-un mediu social.

Competenţa socială este esenţială şi în comportamentul de succes din viaţa de zi cu zi – de la activităţi comunitare minore, dar cu frecvenţă crescută, cum ar fi, de exemplu, cumpărăturile, stabilirea şi fructificarea suportului şi a beneficiilor prieteniei şi vecinătăţii, până la activităţi majore, dar realizate rar în casă, precum întreţinerea relaţiei apropiate cu partenerul şi creşterea copiilor. Relaţiile cu familia extinsă la o reuniune numeroasă sunt un alt exemplu de situaţie care adresează solicitări considerabile competenţei sociale.

Competenţa socială este şi un factor de recuperare rapidă. Persoanele social competente şi social integrate au o probabilitate mai mare de a fi capabile să facă faţă stresului din viaţă şi de a rezista tentaţiilor de a se implica în comportamente autodistructive precum consumarea drogurilor.

Clarificarea valorilor

Copiii au nevoie să se simtă apreciaţi şi în siguranţă. Cu toate

acestea, un profesor nu are neapărat acelaşi sistem de valori ca un alt profesor, indiferent de politica şcolii privind valorile comune. Paradoxal, dacă profesorii dintr-o şcoală nu se simt apreciaţi şi în siguranţă, diferenţele dintre ei privind valorile fundamentale pot rămâne o agendă ascunsă şi pot conduce la fragmentări. Aceste probleme trebuie discutate deschis şi trebuie să ne amintim că nimeni nu „are dreptate" în aceste lucruri care sunt ţin de opinie. Când valorile unei persoane sunt analizate, este uşor să ne simţim atacaţi – iar abordarea „nu este vina nimănui" trebuie adoptată atât în relaţiile cu colegii, cât şi cu elevii.

Trebuie să ţinem cont de etos[2]

În ultimii ani s-a acordat multă atenţie „etos-ului" şcolii, fiind considerat un factor care contribuie la eficienţa acesteia. Însă, în unele şcoli vizitatorul observă că fiecare clasă pare să aibă etosul ei individual, care variază de-a lungul unui spectru foarte larg, sau că etosul din acea clasă este foarte diferit de etosul de pe coridoare sau din alte zone ale şcolii. Elevii pot avea nevoie de o competenţa socială foarte dezvoltată pentru a face faţă diferenţelor dintre profesori, nu numai diferenţelor din grupul de prieteni de la o oră la alta. Copiii şi tinerii apreciază dreptatea şi constanţa, care necesită valori comune elevilor şi profesorilor şi un angajament din partea elevilor şi profesorilor de a aplica valorile în comportamentul de fiecare zi. Numai când s-a ajuns la acest stadiu se poate vorbi într-adevăr despre un etos al întregii şcoli.

Canalele de informaţie şi comunicarea

Comunicarea este o componentă esenţială a procesului educativ şi pentru managementul şi construirea proceselor educaţionale. Acest lucru este valabil mai ales în promovarea competenţei sociale, o mare parte din această calitate fiind legată de comunicarea între oameni.

Un pas util ar fi realizarea unei evaluări a competenţei sociale. Pentru aceasta, trebuie să identificăm şi să vizăm o gamă de niveluri de analiză şi funcţionare a competenţei sociale (copii individuali, grupuri mici, clase întregi, şcoli întregi)

şi să ne gândim în ce fel vom strânge informaţia la şi despre aceste niveluri. Este nevoie să identificăm participanţii şi persoanele-

[2] 1. Ansamblu de trăsături specifice unui grup social sau unei epoci; fizionomie morală, moralitate. 2. Specific cultural al unei colectivităţi.

cheie. Cei mai importanţi participanţi sunt copiii înşişi. Cum vor fi ascultate părerile lor? O astfel de comunicare este esenţială, deoarece încercarea de a impune o versiune monoculturală a competenţei sociale provenită de la conducerea şcolii este sortită eşecului. De asemenea, este esenţială contribuţia tuturor profesorilor, dar nu este foarte clar cum trebuie grupată contribuţia lor. Există profesori diriginţi sau profesori de an, profesori de subiect, profesori specialişti, cadre de conducere superioară, ş.a.m.d.

Unii membri ai personalului vor intra în mai multe categorii, dar grupările vor determina modul de accesare a proceselor consultative şi comunicării. În plus, există profesori temporari, cu normă parţială sau profesori care predau la mai multe şcoli. Personalul care nu predă, care adesea remarcă abil competenţa socială în alte contexte decât clasa şi care reprezintă un model pentru elevi, intenţionat sau nu, trebuie să fie şi el implicat în această analiză.

Participanţii exteriori şcolii trebuie să fie şi ei luaţi în consideraţie şi printre aceştia se pot regăsi consilierii şcolari, psihologii şcolari, echipa de suport a autorităţii locale, alţi agenţi profesionali relevanţi, cum ar fi membrii consiliului de conducere al şcolii şi persoanele care deţin o responsabilitate pentru comunicarea cu şcoala şi comunitatea. În plus, participanţii pot include părinţii şi îngrijitorii elevilor, dar şi angajatorii locali, care ar putea avea opinii puternice despre tipul de competenţe sociale transferabile care pot face un tânăr mai uşor sau mai greu de angajat. Aceşti participanţi externi sunt şi ei o parte a soluţiei.

Prin intermediul acestor canale de informare şi de comunicare, poate fi construită o definiţie locală a competenţei sociale care să fie relevantă pentru perspectiva şi obiectivele tuturor participanţilor cheie, iar procesul poate fi mult mai important decât produsul.

CONCLUZII

Prezentarea conceptului de competenţă socială se încheie cu ideea că acest tip de competenţă nu este o entitate unică şi omogenă. Are componente care variază de-a lungul unor dimensiuni tip continuu şi este încărcată de valoare şi construită social prin interacţiune socială. Diferiţii participanţi din comunităţi care cooperează trebuie să comunice pentru a-şi construi o versiune comună a competenţei sociale. Conceptul nu trebuie deificat sau folosit cu scopul de a eticheta oamenii. Complexitatea competenţei sociale facilitează şi nu împiedică

proiectarea de intervenţii de succes pentru dezvoltarea ei, care acum sunt considerabil mai sofisticate decât în anii anteriori (vezi capitolele 19 şi 20). Cu toate acestea, testele empirice directe ale modelelor teoretice ale competenţei sociale se lasă încă aşteptate.

Referinţe bibliografice

Asher, S. şi Taylor, A. – „Social skill training with children: Evaluating processes and outcomes", în *Studies în Educaţional Evaluation*, nr. 8, 1983, pp. 237 – 245.

Bandura, A. – *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, 1977

Social Foundations of Thought and Action: *A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice-Hall, 1986.

Beck, S. şi Forehand, R. – „Social skills training for children: A methodological and clinical review of behavior modification studies", în *Behavioral Psychotherapy*, nr. 12, 1984, pp. 17 – 45.

Combs, M.L. şi Slaby, D.A. – *Social-skills training with children*, în B.B. Lahey şi

A.E. Kazdin (ed.), *Advances în clinical Child Psychology* (vol. 1), New York, Plenum, 1977, pp. 161 – 201.

Consortium on the School-based Promotion of Social Competence. *The School-based Promotion of Social Competence*: *Theory*, *Research*, *Practice*, *and Policy*, în R.J. Haggerty, L. Sherrod, N. Garmezy şi M. Rutter (ed.), *Stress*, *Risk and Resilience în Children and Adolescents*, New York, Cambridge U.R. 1994.

Crick, N.R. şi Dodge, K.A. – „A review and reformulation of social informaţionprocessing mechanisms în children's social adjustment", în *Psychological*

Bulletin, nr. 115, 1994, pp. 47 – 101.

Gesten, E.L., Weissberg, R.R. Amish, RL. şi Smith, J.K.

— *Social Problem-solving*

Training: *A Skills-based Approach to Prevention and Treatment*, în C.A. Maher şi J.E. Zins (ed.), *Psychoeducational Interventions in the Schools*: *Methods and*

Procedures of Enhancing Student Competence, New York şi Oxford, Pergamon

Press, 1987, pp. 197 – 210.

Gresham, F.M. – „Social skills training: Should we raze, remodel, or trebuild?", în *Behavioral Disorders*, nr. 24, 1998, pp. 19 – 25.

Hubbard, J.A. şi Cole, J.D. – „Emoţional correlates of social competence în children's peer relations hips", 1997 (poate fi găsită pe Internet la adresa:
http:/ /www / udei.edu /psyc/ f îngerle / articlel.htm).
Hughes, J.N. – *Cognitive Behavior Therapy with Children* în *Schools*, Oxford (Marea
Britanie), Pergamon Press, 1988.
Hughes, J.N. şi Sullivan, K.A. – „Outcome assessment în social skills training with children", în *Journal of School Psychology*, nr. 26, 1987, pp. 167 – 183.
Lochman, J.E. şi Lampron, L.B. – „Situaţional problem-solving skills and self-esteem of aggressive and non-aggressive boys", în *Journal of Abnormal*
Child Psychology, nr. 14, 1986, pp. 605 – 617.
Mayer, J.D. şi Salovey, P. – *What Is Emotional Intelligence*? în P. Salovey şi
D.J. Sluyter (ed.), *Emoţional Development and Emotional Intelligence*, New
York, Basic Books, 1997, pp. 3 – 31.
Mayer, J.D., Salovey, P. şi Caruso, D. – *Emotional Intelligence*, în R.J. Sternberg
(ed.), *Handbook of Intelligence* (ed. II), New York, Cambridge U.P., 2000.
Ogilvy, C.M. – „Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence", în *Educaţional Psychology*, nr. 14, 1994, pp. 73 – 83.
Rinn, F.C. şi Markle, A. – *Modification of Social Skill Deficits* în *Children*, în
A. Bellack şi M. Hersen (ed.), *Research and Practice în Social Skills Training*, New York, Plenum Press, 1979, pp. 61 – 83.
Wheeler, V.A. şi Ladd, G.W. – „Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers", în *Developmental Psychology*, nr. 18, 1982, pp. 795
805.

CAPITOLUL 3

O prezentare a conceptului de alexitimie de
GRAEME J. TAYLOR şi R. MICHAEL BAGBY

Alexitimia este un construct de personalitate similar din punct

de vedere conceptual şi întrucâtva suprapus constructului de inteligenţă emoţională.

Cu toate acestea, a luat naştere într-un context foarte diferit şi a generat un număr mult mai mare de cercetări empirice care i-au examinat validitatea şi relevanţa în situaţii clinice. În acest capitol, vom trece mai întâi în revistă cadrul istoric şi trăsăturile clinice ale constructului de alexitimie. Apoi vom discuta unele similitudini şi diferenţe dintre alexitimie, inteligenţă emoţională şi alte constructe înrudite conceptual şi vom prezenta rezultatele cercetătorilor empirice care au analizat relaţiile dintre alexitimie şi aceste alte constructe. Deşi cercetările privind componenta psihologică şi neurobiologică care se află la baza diferenţelor individuale în alexitimie se află încă într-un stadiu incipient exploratoriu, vom descrie informaţiile actuale şi speculaţiile despre aceste domenii. Vom încheia capitolul cu ideea că alexitimia şi inteligenţa emoţională scăzută îşi au originea, cel puţin în parte, în eşecurile din relaţiile timpurii îngrijitor-copil care au avut un efect negativ asupra dezvoltării sistemelor neuronale şi cognitive implicate în procesarea informaţiei emoţionale.

CADRUL ISTORIC

Originile conceptului de alexitimie pot fi trasate cu cel puţin cincizeci de ani în urmă, în rapoartele clinice ale lui Ruesch (1948) şi MacLean (1949), care au observat că mulţi pacienţi suferind de aşa-numite tulburări psihosomatice clasice manifestă o incapacitate aparentă de a-şi verbaliza sentimentele. Ruesch a observat şi că aceşti pacienţi tind să fie lipsiţi de imaginaţie, că folosesc acţiuni fizice directe sau canale corporale pentru exprimarea emoţiilor şi răspund prost la psihoterapia de orientare dinamică. MacLean (1949) şi Ruesch (1948) atribuie aceste caracteristici unui deficit în reprezentarea simbolică a emoţiilor, funcţie pe care MacLean (1949) o atribuia neocortexului.

Câţiva ani mai târziu, Horney (1952) şi Kelman (1952) au raportat caracteristici similare la unii pacienţi cu tulburări psihiatrice care răspundeau greu la tratamentul prin terapie psihanalitică datorită unei lipse de conştientizare emoţională, sărăciei experienţelor interioare, interesului minim faţă de vise, concretitudinii gândirii şi unui stil externalizat de viaţă în care comportamentul era condus de reguli, norme şi aşteptările celorlalţi în locul sentimentelor proprii,

dorinţelor şi valorilor personale. Aceşti pacienţi psihiatrici erau înclinaţi să dezvolte simptome „psihosomatice" şi se angajau adesea în excese alimentare, abuzuri de alcool, sau alte comportamente compulsive, aparent în încercarea de a regla stările interioare supărătoare.

Marty şi de M'Uzan (1963), care lucrau în domeniul medicinii psihosomatice în Franţa, ulterior au observat un stil de gândire operaţional similar – *la pensée operatoire* – printre pacienţii cu tulburări fiziologice. Incapabili să-şi acceseze viaţa interioară a sentimentelor şi fanteziilor, aceşti pacienţi erau preocupaţi de simptomele fizice şi de cele mai mici detalii ale evenimentelor externe şi manifestau un mod de relaţionare total lipsit de afectivitate.

Semnificaţia acestor comunicări diferite a devenit mai evidentă la începutul anilor 1970, când Nemiah şi Sifneos (1970) au început o analiză sistematică a stilurilor afective şi cognitive ale pacienţilor care sufereau de două din tulburările psihosomatice clasice. Rezultatele cercetărilor lor păreau să confirme că mulţi pacienţi psihosomatici aveau o dificultate marcată în descrierea sentimentelor subiective, o viaţă fantasmatică săracă şi un stil cognitiv ataşat de sensul literal, utilitarist şi orientat spre exterior. Sifneos (1973) a inventat termenul de *alexitimie*

(din greacă: prefixul *a* semnifică *lipsa*, *lexis* înseamnă *cuvânt* şi *thymos* înseamnă *emoţie*), pentru a denumi acest set de caracteristici cognitive.

Cu totul independent, dar în paralel cu Sifneos, alţi cercetători au raportat caracteristici similare la pacienţii cu sindrom de stres post-traumatic (Krystal, 1968) şi la pacienţii cu tulburări legate de abuzul de substanţă (Krystal şi Raskin, 1970). Wurmser (1974) a descris un deficit în exprimarea verbală afectivă şi în capacitatea imaginativă a persoanelor dependente de droguri, pe care l-a numit *hiposimbolizare*. Şi în domeniul tulburărilor alimentare, Bruch (1973) a declarat că pacienţii cu anorexie nervoasă aveau o lipsă de conştientizare a experienţelor interne şi erau adesea incapabili să-şi descrie sentimentele.

În urma unei serii de prezentări şi dezbateri pe tema alexitimiei la cea de-a

11-a Conferinţă Europeană de Cercetări Psihosomatice, care s-a ţinut în Germania, la Heidelberg, în 1976 (Brautigam şi Von Rad,

1977), s-a decis că trebuie să se ajungă la un acord între clinicieni şi cercetători asupra unei formulări precise şi unei definiţii a constructului de alexitimie. Acest lucru a fost facilitat de publicarea concomitentă a articolului princeps despre alexitimie de către Nemiah, Freyberger şi Sifneos (1976).

TRĂSĂTURI MARCANTE ALE CONSTRUCTULUI DE ALEXITIMIE

După conferinţa de la Heidelberg, a existat un consens în literatura de specialitate privind definiţia alexitimiei. Trăsăturile marcante ale constructului sunt:

(1) dificultatea de a identifica sentimentele şi a distinge între sentimente şi senzaţiile corporale de activare emoţională; (2) dificultatea de a descrie sentimentele altor persoane; (3) procese imaginative reduse, manifestate printr-o sărăcie a vieţii fantasmatice; şi (4) un stil cognitiv fixat pe stimul, orientat spre exterior (Lesser, 1985; Lolas şi von Rad, 1989; Nemiah, 1977; Sifneos, 1996; Taylor, Baghy şi Parker – 1997). Deşi unii indivizi aşa-zis alexitimici par să contrazică această definiţie a constructului, deoarece manifestă o disforie cronică sau atacuri de furie, crize de plâns, o chestionare mai atentă va scoate de obicei la iveală faptul că pacienţii „ştiu foarte puţine despre sentimentele lor şi, în majoritatea cazurilor, sunt incapabili să le asocieze cu amintiri, fantezii, sau situaţii concrete" (Taylor şi colaboratorii, 1991, p. 155).

Mai multe caracteristici suplimentare, pe care le-am discutat şi în altă parte

(Taylor, Baghy şi Parker, 1997) au fost incluse în primele observaţii clinice şi au fost uneori asociate cu constructul alexitimiei. Printre acestea se numără o tendinţă la conformism social, o tendinţă spre acţiune pentru exprimarea emoţiilor sau evitarea conflictelor, amintirea slabă a viselor, o postură întrucâtva rigidă, de lemn, şi o sărăcie a expresiilor faciale (Krystal, 1979; Nemiah şi colaboratorii, 1976; Ruesch, 1948; Sifneos, Apfel-Savitz şi Frankel, 1977). Totuşi, deşi aceste caracteristici sunt uneori manifeste la indivizi cu un grad înalt de alexitimie, ele nu fac parte din esenţa teoretică a constructului de alexitimie. Mai mult, în procesul validării constructului, conformismul social, tendinţa spre acţiune şi capacitatea de a-şi aminti visele nu au apărut ca trăsături esenţiale ale constructului

(Baghy, Taylor şi Parker, 1994). Experienţa clinică sugerează că trăsăturile structurale ale viselor caracterizează alexitimia mai mult

decât capacitatea de a-şi aminti visele. La amintirea viselor acestea fie au un conţinut mental explicit (de exemplu, scene de violenţă) sau o simplă reluare a experienţei din timpul zilei lipsite de prelucrarea uzuală a visului ca simbolizarea, condensarea şi deplasarea

(Levitan, 1989; Taylor, 1987).

Chiar şi fără aceste trăsături suplimentare, alexitimia este un construct cu forme variate de prezentare cuprinzând cele patru trăsături principale descrise mai sus, care sunt conceptual distincte, dar intercorelate logic. Capacitatea de a-şi comunica verbal sentimente altor persoane este evident dependentă de aptitudinea cognitivă de a identifica şi eticheta propriile sentimente; un stil cognitiv orientat spre exterior reflectă o sărăcie a fanteziei şi a altor experienţe interioare ca şi o gamă restrânsă de expresivitate emoţională. Alexitimia e conceptualizată nu ca un fenomen categoric, ci ca un construct dimensional cu o distribuţie normală în populaţia generală.

În ciuda definiţiei clare a constructului de alexitimie, anumiţi clinicieni şi cercetători au opinia eronată că indivizii cu alexitimie sunt total incapabili să-şi exprime verbal emoţiile şi că este posibil ca nici măcar să nu realizeze că resimt o emoţie (vezi, de exemplu, Oxman, Rosenberg, Schnurr şi Tucker, 1985; Simon şi Von Korff, 1991). Deşi această greşeală poate fi indusă de o traducere *ad litteram* a termenului de *alexitimie* ca însemnând/tfnî *cuvinte pentru sentimente*. Chiar înainte de crearea termenului, Sifneos (1967) declara că pacienţii săi menţionau frecvent anxietate sau se plângeau de depresie; cu toate acestea, manifestau un vocabular redus pentru descrierea emoţiilor: la întrebări suplimentare despre anxietatea lor, „au vorbit numai despre nervozitate, agitaţie, neastâmpăr, iritabilitate şi tensiune"; când au fost întrebaţi despre depresie, ei au vorbit despre

„Senzaţia de gol, vid, plictiseală şi durere" (p. 3 – 4). Cu alte cuvinte, emoţiile indivizilor alexitimici sunt slab diferenţiate şi prost reprezentate mental, o observaţie făcută iniţial de Ruesch (1948) şi MacLean (1949), cum am arătat mai devreme.

În ultimul deceniu, rezultatele cercetărilor realizate pe o multitudine de populaţii clinice au confirmat observaţiile iniţiale că alexitimia e strâns asociată cu tulburările abuzului de substanţă (Taylor, Parker şi Baghy, 1990), tulburările alimentare (Taylor, Parker, Baghy şi Bourke, 1996), sindromul de stres post-traumatic (Yehuda şi colaboratorii, 1997; Zeitlin, Lane, O'Leary şi Schrift, 1989) şi o tendinţă

de somatizare (Taylor, Parker, Baghy şi Acklin, 1992). Există şi dovezi empirice că un nivel ridicat de alexitimie poate fi prezent la un număr mare de pacienţi care suferă de sindromul de colon iritabil (Porcelli, Zaca, Leoci, Centonze şi Taylor, 1995), hipertensiune esenţială (Jula, Salminen şi Saarijărvi, 1999;

Todarello, Taylor, Parker şi Fanelli, 1995) sau tulburări funcţionale gastro-intestinale (Porcelli, Taylor, Baghy şi de Carne, 1999). Pentru o prezentare detaliată a acestor studii vezi Taylor şi colaboratorii (1997).

Înainte de examinarea relaţiei dintre alexitimie, inteligenţă emoţională şi alte constructe care par conceptual similare, este important să subliniem că proprietăţile psihometrice ale Scalei Toronto de Alexitimie cu 20 de itemi (TAS-20;

Toronto Alexithymia Scale) (Baghy, Parker şi Taylor, 1994), care este descrisă în detaliu în capitolul 14, au oferit un sprijin puternic pentru validitatea alexitimiei în calitate de concept multi-faţetar. Structura trifactorială a TAS-20 care a fost reprodusă în numeroase analize factoriale confirmatorii (Beresnevaite, Taylor, Parker şi Andziulis, 1998; Pandey, Mandal, Taylor şi Parker, 1996; Parker, Baghy, Taylor, Endler şi Schmitz, 1993; Taylor şi colaboratorii, 1997) şi descoperirea unor estimări parametrice semnificative pentru relaţiile dintre cei trei factori, confirmă că dificultatea identificării sentimentelor, dificultatea descrierii sentimentelor şi gândirea orientată spre exterior (adică, un stil cognitiv caracterizat de preocuparea pentru detalii mărunte ale evenimentelor externe, şi nu de sentimente, fantezii şi alte aspecte ale experienţei interioare) sunt componente subordonate ale constructului care pot fi conceptual diferite şi măsurate independent una de alta, în ciuda faptului că sunt empiric legate unele de altele. Fantezia şi celelalte procese imaginative limitate, ca parte a constructului de alexitimie, sunt cuprinse în factorul de gândire externă din TAS-20 care corelează semnificativ şi negativ cu o măsură a fanteziei (Baghy, Taylor şi Parker, 1994). Dată fiind relaţia pozitivă dintre componentele constructului, ne-am putea aştepta ca TAS-20 şi cei trei factori ai săi să fie asociaţi în mod analog cu măsuri ale constructelor conceptual similare. Totuşi, ca şi în cazul altor constructe mutilaţetare, ar fi de aşteptat ca uneori anumite faţete ale alexitimiei să fie corelate cu alte constructe decât conceptul general de alexitimie şi altele să fie total disociate de alte constructe

(Carver, 1989).

RELAŢIA DINTRE ALEXITIMIE ŞI INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ

În explorarea relaţiei dintre alexitimie şi inteligenţa emoţională, cititorul este atras în primul rând de conceptul inteligenţelor personale formulat de Gardner

(1983) şi de descrierea celor două subtipuri: *inteligenţă intrapersonală* şi *inteligenţă interpersonală*. În elaborarea conceptului de inteligenţă intrapersonală, Gardner

(1983) remarca următoarele:

„Capacitatea esenţială utilizată aici e *accesul la propriile sentimente* – gama personală de afecte sau emoţii: capacitatea de a discrimina instantaneu între aceste sentimente şi, în final, de a le eticheta, de a le întreţese în coduri simbolice, pentru a se servi de ele ca un mijloc de înţelegere şi orientare a comportamentului. În forma sa cea mai primitivă, inteligenţa intrapersonală se rezumă aproximativ la capacitatea de a distinge un sentiment de plăcere de unul de durere şi, pe baza unei astfel de discriminări, de a se implica mai mult sau de a se retrage dintr-o anumită situaţie. La nivelul său cel mai avansat, cunoaşterea intrapersonală permite persoanei să detecteze şi simbolizeze seturi de sentimente complexe şi foarte diferenţiate". (p. 239)

Dacă inteligenţa intrapersonală implică analiza şi cunoaşterea propriilor sentimente, inteligenţa interpersonală reprezintă capacitatea de a citi dispoziţiile, intenţiile şi dorinţele altora şi potenţialul de a acţiona pe baza acestor cunoştinţe.

Conştientizarea şi sensibilitatea faţă de sentimentele altora e numită, în general, *empatie*, care e ghidată de conştientizarea şi evaluarea propriilor sentimente trezite de alţii, percepţia şi evaluarea expresiilor spontane nonverbale ale altor persoane.

Altfel spus, cele două forme de inteligenţă personală sunt intim interconectate;

prin atenţia la sentimentele subiective personale, afectele pot funcţiona ca un „al şaselea simţ", oferind informaţii despre alţii (Solms, 1997). Mai mult, achiziţia de cunoştinţe despre propriile emoţii depinde de capacitatea de a învăţa din observarea altora (Gardner, 1983).

Conceptul de alexitimie se suprapune, evident, în mod considerabil, deşi invers, cu conceptul de inteligenţă intrapersonală

formulat de Gardner (1983), în special cu capacitatea de a identifica, eticheta şi discrimina sentimentele şi de a le reprezenta simbolic. Deşi dificultatea de monitorizare a sentimentelor şi emoţiilor altor persoane nu este inclusă în definiţia constructului de alexitimie, există dovezi clinice şi empirice că persoanele cu un grad înalt de alexitimie întâmpină dificultăţi în identificarea corectă a emoţiilor în expresiile faciale ale altora (Lane şi colaboratorii, 1996; Parker, Taylor, Baghy, 1993) şi manifestă o capacitate limitată de empatizare cu stările emoţionale ale altora (Beckendam, 1997;

Davies, Stankov şi Roberts, 1998; Krystal, 1979; McDougall, 1989; Taylor, 1987).

Deşi conceptul de inteligenţă emoţională a luat naştere, în parte, din contribuţiile lui Gardner, constructul a fost definit în mai multe moduri, fapt care a făcut dificilă pentru cercetători evaluarea validităţii sale sau legătura sa cu alexitimia şi alte constructe conceptual similare (vezi de exemplu, Davies şi colaboratorii, 1998). Într-o lucrare teoretică de început, Salovey şi Mayer (1989/1990)

defineau inteligenţa emoţională prin „capacitatea de a monitoriza sentimentele proprii şi pe cele ale altora, de a discrimina între ele şi de a folosi această informaţie pentru orientarea gândirii şi acţiunilor" (p. 189). Deşi această definiţie include şi autoconştientizarea emoţiilor şi empatia, Mayer şi Salovey (1997) au susţinut recent că nu se pune accent destul de mult pe „reflectarea asupra sentimentelor". Acest lucru este întrucâtva surprinzător deoarece definiţia se referă clar la capacitatea de a folosi informaţia emoţională pentru a orienta cunoaşterea şi comportamentul. Cu toate acestea, Mayer şi Salovey (1997) au prezentat o definiţie revizuită şi mai complexă care identifică patru componente centrale ale constructului: percepţia, evaluarea şi exprimarea emoţiilor; facilitarea gândirii de către emoţii; înţelegerea şi analizarea emoţiilor, folosirea cunoaşterii emoţiilor; reglarea reflexivă a emoţiilor pentru a promova dezvoltarea emoţională şi intelectuală. Din această formulare revizuită a constructului este vizibil absentă orice referinţă directă la inteligenţa interpersonală.

Într-o tentativă de operaţionalizare a constructului de inteligenţă emoţională, Schutte şi colaboratorii (1998) s-au bazat în scrierea elementelor pentru o scală de autoevaluare pe definiţia iniţială a lui Salovey şi Mayer (1989/1990) pe motivul că se pretează

mai uşor conceptualizării diferitelor faţete ale nivelului actual de dezvoltare emoţională al persoanei. Scala are un singur factor cu 33 de elemente care evaluează analiza şi expresia emoţiilor la sine şi la ceilalţi, reglarea emoţiilor la sine şi la ceilalţi şi folosirea emoţiilor în rezolvarea de probleme. Pe un eşantion mic de 25 de studenţi, scala de 33 de elemente a corelat puternic şi negativ cu Scala de Autoevaluare Toronto pentru Alexitimie (r = – 0, 65, pe 0,001).

Într-un studiu mai recent cu un număr mare de persoane din aceeaşi comunitate (N = 734), Parker, Taylor şi Baghy (sub tipar) au explorat relaţia dintre alexitimie şi inteligenţă emoţională folosind Scala Toronto Revizuită de Evaluare a

Alexitimiei cu 20 de elemente (TAS-20) şi Inventarului de calcul al Coeficientului

Emoţional Bar-On (EQ-i). Construit de-a lungul mai multor ani şi bazându-se pe o definiţie foarte amplă a inteligenţei emoţionale, EQ-i include nu numai inteligenţele intrapersonală şi interpersonală printre cei cinci factori secundari, ci şi adaptabilitatea, gestionarea stresului şi dispoziţia generală (Bar-On, 1997).

În opinia noastră, ultimii trei factori cuprind un grup de trăsături (şi o stare, mai precis fericirea) care ar putea fi considerate *rezultate* ale inteligenţei emoţionale, în loc de componente esenţiale ale constructului. Tabelul 3.1 prezintă corelaţiile

Pearson între TAS-20 şi cei trei factori ai săi şi scorul total EQ-i, cei cinci factori secundari ai EQ-i şi diferitele subscale care conţin aceşti factori. După cum se putea prevedea din punct de vedere teoretic, TAS-20 a corelat puternic şi negativ cu scorul total la EQ-i şi cu factorii intrapersonal şi interpersonal. Interesant este că s-au obţinut corelaţii semnificative negative şi cu factorii secundari care evaluează adaptabilitatea, gestionarea stresului şi dispoziţia generală. Mai mult, în conformitate cu coerenţa teoretică a faţetelor constructului de alexitimie, toţi cei trei factori din TAS-20 au corelat semnificativ cu EQ-i şi diferitele sale subscale şi scale factoriale.

În general, aceste rezultate corespund observaţiilor clinice şi unor dovezi empirice că persoanele alexitimice nu au numai o lipsă de autoconştientizare a emoţiilor şi empatie, dar au şi dificultăţi în a stabili relaţii calde, intime, manifestă o tendinţă spre stări disforice şi sunt incapabile să se gândească la propriile emoţii şi să le folosească pentru a face faţă situaţiilor stresante (Beckendam, 1997; Krystal,

1988 a; Parker, Taylor şi Baghy, 1998; Schaffer, 1993; Taylor şi colaboratorii, 1997).

Tabelul 3.1 – Corelaţii între TAS-20 şi EQ-i (N = 734)

	DIF	DDF	CO T	TAS TOT
EQ-i total	0, 64	0, 61	0, 42	0, 72
Intrapersonal	0, 58	0, 62	0, 35	0, 66
Autoconştientizarea emoţiilor	0, 46	0, 72	0, 41	0, 67
Asertivitate	0, 38	0, 51	0, 31	0, 50
Respect de sine	0, 47	0, 38	0, 13	0, 43
Autoactualizare	0, 46	0, 43	0, 34	0, 53
Independenţă	0, 41	0, 32	0, 19	0, 40
Interpersonal	0, 38	0, 47	0, 41	0, 54
Empatie	0, 29	0, 37	0, 41	0, 46
Relaţii interpersonale	0, 34	0, 50	0, 32	0, 49
Responsabilitate socială	0, 35	0, 35	0, 36	0, 45
Adaptabilitate	0, 59	0, 46	0, 37	0, 62
Rezolvarea de probleme	0, 36	0, 32	0, 34	0, 44
Testarea realităţii	0, 60	0, 44	0, 25	0, 56
Flexibilitate	0, 40	0, 30	0, 26	0, 42
Gestionarea stresului	0, 54	0, 33	0,	0,

Toleranţă la stres	0, 47	0, 34	0, 20	0, 47
Controlul impulsurilor	0, 42	0, 21	0, 19	0, 43
Dispoziţie generală	0, 53	0, 44	0, 15	0, 35
Fericire	0, 48	0, 41	0, 22	0, 51
Optimism	0, 46	0, 38	0, 17	0, 46
			0, 22	0, 46

Notă: DIF = dificultatea de a identifica sentimentele; DDF = dificultatea descrierii sentimentelor;

COT = gândire orientată spre exterior; TASTOT = scorul total la TAS-20. Toate corelaţiile sunt semnificative la un nivel de pe 0,05.

VINIETE CLINICE

Vignetele clinice de mai jos ilustrează o dată în plus suprapunerea conceptuală între constructele alexitimiei şi inteligenţei emoţionale. Ambii pacienţi au fost trimişi la mine pentru consultaţie din cauza unei aparente lipse de aptitudini psihologice şi lipsei de rezultate în psihoterapia orientată spre *insight*.

Cazul 1

Doctorul Brown este un profesor universitar de sex bărbătesc între două vârste, care suferă de boală coronariană şi are o istorie de abuz de substanţă şi depresie. Este inteligent, cultivat şi deţine două doctorate. Deşi a afirmat că poate trăi sentimente de furie şi frică, doctorul Brown nu era conştient de nuanţele diferitelor emoţii şi a afirmat că nu a trăit niciodată emoţii plăcute, în afară de un sentiment slab de plăcere. A afirmat că nu a avut niciun sentiment la moartea tatălui său, cu patru ani în urmă, şi nicio reacţie emoţională atunci când sora lui s-a sinucis, la scurt timp. Doctorul Brown a descris o lipsă de conexiune emoţională cu alte persoane; a afirmat că, atunci când îşi îmbrăţişează fiica, de exemplu, nu are niciun sentiment subiectiv. De-a lungul vieţii, însă, învăţase să imite expresiile emoţionale ca tandreţea şi iubirea vizionând filme şi spectacole de televiziune. Nu are fantezii imaginative şi îşi aminteşte rareori visele.

El a avut un scor de alexitimie în zona înaltă a scalei TAS-20. La

EQ-i a obţinut un scor general redus care l-a plasat în limita inferioară cu mai puţin de 2%

din populaţie pentru inteligenţa emoţională. Conform cu impresia clinică de aptitudini limitate în domeniile inteligenţei intrapersonală şi interpersonală, el a avut un scor mediu scăzut la scala EQ-i de evaluare a conştientizării emoţiilor personale şi un scor foarte scăzut la scalele empatie şi relaţionare interpersonală.

Cazul 2

Domnul Thomas este un burlac de 42 de ani, care a solicitat iniţial tratament psihiatric din cauza dificultăţii de a-şi face prieteni. Deşi are o diplomă universitară, a fost angajat mai mult în posturi de secretar sau pentru muncă de birou şi a avut doar un venit modest. A suferit mulţi ani de colită ulcerantă. El a afirmat că nu se simte deprimat, dar se întreba dacă nu este depresiv deoarece resimte un gol interior şi o motivaţie redusă. Întotdeauna zâmbeşte şi se comportă plăcut cu alte persoane, dar fără să aibă sentimente autentice, încercările sale de prietenie nu au profunzime şi nu reuşesc să-i angajeze pe ceilalţi în mod semnificativ.

El a obţinut un scor foarte înalt la TAS-20, dar unul slab, de 19 la Inventarul Beck de Depresie. La EQ-i a obţinut scoruri slabe la fiecare subscală şi un scor general care l-a plasat împreună cu mai puţin de 1% din populaţie pentru inteligenţă emoţională. Din cele trei scoruri cele mai scăzute au fost asertivitatea, autoactualizarea şi independenţa, iar cele foarte slabe au fost obţinute la scalele de autoconştientizare a emoţiilor, respect de sine şi toleranţă la stres.

RELAŢIILE DINTRE ALEXITIMIE ŞI ALTE CONSTRUCTE

În cadrul conferinţei de la Heidelberg, Singer (1977) a sugerat că alexitimia cuprinde un grup de caracteristici care seamănă mult cu cele subsumate în mod curent conceptului mai familiar de autoanaliză psihologică. După cum arată

Taylor (1995), însă, constructul de aptitudine psihologică (ca şi cel de inteligenţă emoţională) a fost definit din perspective mai restrânse sau mai cuprinzătoare.

Acest lucru a condus la o varietate de metode diferite pentru evaluarea aptitudinii psihologice a individului şi la dificultatea de a compara rezultatele unei cercetări cu ale alteia.

Poate cel mai apropiat concept de definiţia lui Gardner (1983) pentru inteligenţa intrapersonală, dar formulat cu un deceniu mai

devreme, este definiţia lui

Appelbaum (1973), care a afirmat că autoanaliza psihologică este „capacitatea unei persoane de a crea conexiuni între gânduri, sentimente şi acţiuni, în scopul învăţării sensurilor şi cauzelor experienţelor şi comportamentului său" (p. 36).

Împreună cu alte definiţii de aceeaşi natură, aceasta a fost folosită de Conte şi colaboratorii (1990) în construirea instrumentului cu autoraportare Scala de

Autoanaliză Psihologică (*Psychological Mindedness Scale* – PMS). Într-o cercetare pe un grup de 85 de studenţi, rezultatele la PMS au corelat foarte puternic şi negativ cu cele la TAS-20 şi cu cele trei scale factoriale ale testului (vezi Tabelul 3.2)

(Baghy, Taylor şi Parker, 1994). Rezultatul este în conformitate cu numeroasele observaţii clinice care arată că indivizii cu caracteristici alexitimice marcate nu sunt buni candidaţi pentru psihoterapiile de tip insight (Horney, 1952; Krystal, 1982/

1983; McDougal, 1972; Nemiah şi colaboratorii, 1976; Sifneos, 1975; Taylor, 1987).

Un construct mai puţin familiar, dar care se suprapune conceptual cu aspecte ale alexitimiei şi inteligenţei emoţionale, este constructul orientării afective.

Acest construct e definit ca fiind „gradul în care oamenii sunt conştienţi de emoţiile lor, le percep ca fiind importante şi caută să ţină cont de reacţiile lor afective în formularea evaluărilor şi interacţiunea cu alte persoane" (Booth-Butterfield şi

Booth-Butterfield, 1994, p. 332); persoanele care înregistrează rezultate slabe la orientarea afectivă par să acorde logicii şi faptelor o importanţă mai mare în orientarea comportamentului (Yelsma, 1996). Scala de Orientare Afectivă (Affective

Orientation Scale – AOS) este un instrument de autoraportare ce cuprinde 20 de elemente care estimează conştientizarea emoţiilor, implementarea emoţiilor, importanţa emoţiilor şi intensitatea emoţiilor (Booth-Butterfield şi Booth-Butterfield, 1990). Într-o cercetare pe un eşantion mixt de adulţi normali, victime şi autori ai agresiunilor verbale şi/sau fizice, rezultatele la AOS au corelat în mod semnificativ şi negativ cu rezultatele TAS-20 şi cu fiecare dintre cei trei factori ai săi (Tabelul 3.2) (Taylor, 1994; Yelsma, 1996).

Tabelul 3.2 – Înt şi ale co

Corelaţii re TAS-evaluări altor nstructe 20

Variabila	N	DIF	DDF	COT	TASTOT
Autoanaliza psihologică	85	0, 44**	0, 51**	0, 54**	0, 68**
Orientarea afectivă	21 0	0, 24**	0, 36**	0, 28**	0, 37**
Nevoia de cunoaştere	85	0, 40**	0, 36**	0, 44**	0, 55**
Deschiderea la experienţă	85	0, 28*	0, 30**	0, 61**	0, 49**

Notă: DIF = dificultatea de identificare a sentimentelor; DDF = dificultatea în descrierea sentimentelor; COT = gândire orientată spre exterior; TASTOT = scorul total la TAS-20.

pe 0,05; pe 0,01.

În concordanţă cu opinia conform căreia alexitimia şi inteligenţa emoţională implică un set de aptitudini cognitive care facilitează introspecţia, reflectarea şi reglarea eficientă a emoţiilor, a fost descoperită şi o relaţie negativă puternică între alexitimie şi nevoia de cunoaştere, care este tendinţa de a se angaja m şi de a realiza cu plăcere eforturi cognitive analitice (Cacioppo, Petty, Feinstein şi Jarvis, . Tabelul 3.2 arată corelaţiile dintre rezultatele la TAS-20 şi cei trei factori ai săi şi rezultatele la varianta scurtă a scalei nevoii de cunoaştere (Cacioppo, Petty şi Kao, 1984) în acelaşi grup de studenţi care au completat PMS (Baghy, Taylor şi

Parker, 1994).

Mai multe cercetări au examinat relaţia dintre alexitimie şi principalele dimensiuni ale personalităţii din modelul *Big Five* (Baghy, Taylor şi Parker, 1994;

Luminet, Baghy, Wagner, Taylor şi Parker, 1999; Wise şi Mann, 1994; Wise, Mann şi Shay, 1992). De un interes particular este corelaţia negativă de o intensitate moderată cu deschiderea la experienţă (O), rezultat care confirmă aşteptările. Un set de corelaţii între 0, TAS-20 şi factorii săi este prezentat în Tabelul 3.2; aceste rezultate au fost obţinute pe un eşantion de studenţi. (Baghy, Taylor şi Parker, 1994). Printre elementele lui o s-o numără imaginaţia activă, sensibilitatea estetică, atenţia pentru propriile emoţii, curiozitatea,

preferinţa pentru varietate şi independenţa în gândire (McCrae şi Costa, 1985). Este evident, după cum au arătat

Costa şi McCrae (1985, 1987; Costa şi McCrae, 1987), că există o suprapunere conceptuală considerabilă între o şi constructele alexitimiei şi autoanalizei psihologice. Ca şi inteligenţa emoţională, O nu este echivalent cu inteligenţa generală; într-adevăr, „multe persoane obţin un scor înalt la o fără a avea un IQ

Înalt corespunzător" (McCrae şi John, 1992, p. 198).

Deşi Salovey, Hsee şi Mayer (1993) plasează alexitimia la polul extrem negativ al constructului de inteligenţă emoţională, ei şi colaboratorii au considerat uneori greşit alexitimia un „diagnostic psihiatric" (Mayer şi Stevens, 1994) sau o „categorie diagnostică" (Mayer, DiPaolo şi Salovey, 1990), şi nu o trăsătură de personalitate. Sugerând chiar că Scala de Alexitimie Toronto (o versiune anterioară TAS-20), deoarece corelează pozitiv cu evaluări ale nevrotismului şi depresiei, ar trebui să fie privită ca o măsură generală a suferinţei, şi nu a capacităţii introspective (Mayer şi colaboratorii, 1990). Cu toate acestea, există rezultate empirice care arată că alexitimia (măsurată de TAS-20) nu corespunde unei dimensiuni unice sau trăsături secundare unice din modelul *Big Five*, ci este captată şi redată de un amestec complex de trăsături de personalitate secundare

(Baghy, Taylor şi Parker, 1994; Luminet şi colaboratorii, 1999). În plus, mai multe cercetări longitudinale au arătat că scorurile la alexitimie rămân stabile după ce suferinţa generală sau depresia s-au remis (Keller, Carroll, Nich şi Roun-Pinard, Negrete, Annable şi Audet, 1996; Porcelli, Leoci, Guerra, Taylor şi Baghy, 1996;

Salminen, Saarijärvi, Ăärelă şi Tamminen, 1994).

Bonanno şi Singer (1990) au sugerat că alexitimia poate aparţine stilului represiv de adaptare, care este identificat prin scoruri înalte la scalele de dezirabilitate socială (indicând o defensivitate înaltă) şi scoruri scăzute la indicatorii anxietăţii în ciuda nivelurilor înalte de activare fiziologică (Weinberger, 1990).

Investigaţiile empirice au arătat, totuşi, că acestea sunt constructe distincte.

Persoanele cu un stil represiv de adaptare obţin scoruri slabe la indicatorii alexitimiei, iar datele clinice arată că alexitimia este mai apropiată de stilul senzitiv al indivizilor cu un nivel înalt de anxietate care acceptă experienţele emoţionale negative, dar care au dificultăţi

în reglarea lor (Meyers, 1995; Newton şi Contrada, 1994). Dar, aşa cum au arătat Newton şi Contrada (1994), persoanele cu alexitimie se disting de persoanele cu un nivel înalt al anxietăţii prin viaţa lor fantasmatică redusă şi prin stilurile de gândire externă. Dacă persoanele cu reacţii represive cred adesea că nu sunt supărate în ciuda dovezilor obiective care afirmă contrariul

(Weinberger, 1990), indivizii cu alexitimie recunosc că sunt supăraţi, dar au dificultăţi în explicarea naturii supărării lor (Nemiah şi colab., 1976; Sifneos, 1967).

SUPORTUL PSIHOLOGIC ŞI NEUROBIOLOGIC AL ALEXITIMIEI

Deşi alexitimia şi inteligenţa emoţională reflectă diferenţele individuale în conştientizarea emoţiilor, cercetările de neurobiologie din ultimii cincizeci de ani sugerează că sentimentele subiective sunt un produs rezultat dintr-un sistem mai primitiv de procesare a emoţiilor, care funcţionează independent de experienţa conştientă şi în afara ei (LeDoux, 1996). Structura-cheie a acestui sistem

(cel puţin pentru frică şi furie) este amigdala, care face parte dintr-o reţea neuronală ce calculează semnificaţia afectivă a stimulilor cu care se întâlneşte individul, incluzând stimuli din creier (gânduri, imagini şi amintiri) şi stimuli din mediul intern şi extern (LeDoux, 1989). Au fost identificate sisteme separate de procesare afectivă şi cognitivă: sistemul afectiv oferă o evaluare rapidă a stimulului care duce adesea la o reacţie rapidă în sistemele nervos autonom periferic, endocrin şi motor al corpului; sistemul cognitiv realizează o evaluare mai detaliată a stimulilor, inclusiv a relaţiei cu alţi stimuli şi cu reprezentări ale experienţelor trecute, ceea ce duce la un răspuns mai complex. Căile neuronale care leagă amigdala de creier implicate în cunoaştere permit afectivităţii să influenţeze cunoaşterea şi cunoaşterii să influenţeze afectivitatea. Toate acestea se pot produce fără intervenţia conştiinţei (LeDoux, 1986, 1989).

LeDoux (1986, 1989) sugerează că trăirile emoţionale sunt resimţite atunci când reprezentările prelucrărilor afective şi cognitive ale stimulilor, împreună cu reprezentările stimulilor declanşatori, pătrund în memoria de lucru şi sunt integrate reprezentărilor experienţelor trecute şi reprezentărilor eului. Specialiştii în neuroştiinţă şi ştiinţe cognitive (Baddeley, 1992; Goldman-Rakic, 1994; Kihlstrom, 1987; Kosslyn şi Koenig, 1992) consideră memoria de lucru baza întregii experienţe conştiente şi parte a unui sistem

esenţial de procesare a informaţiei care permite comportamentului să fie orientat de idei, gânduri şi alte reprezentări simbolice în loc de reacţiile emoţionale imediate la stimuli. Există un număr din ce în ce mai mare de dovezi că memoria de lucru şi selectarea informaţiei care se va bucura de atenţie şi va fi păstrată „alertă" în orice moment implică zone din cortexul lateral prefrontal, cortexul cingulat anterior şi cortexul orbito-frontal

(LeDoux, 1996).

Date fiind cunoştinţele actuale despre procesarea cognitivă şi emoţională în creier, orice teorie care încearcă să explice diferenţele individuale de alexitimie

(sau inteligenţă emoţională) trebuie să ţină cont de variaţiile nivelului de complexitate a reprezentărilor stărilor emoţionale şi de organizarea neuronală asociată cu memoria de lucru. Deşi unele animale au capacitatea de a forma reprezentări simbolice şi de a fi conştiente de reacţiile lor emoţionale, trăsătura unică omului este capacitatea de a face distincţii între diferitele stări emoţionale şi de a reflecta asupra sensurilor acestor experienţe subiective. Această capacitate a evoluat odată cu apariţia limbajului care, după Rolls (1995), necesită acelaşi sistem cerebral sau unul foarte similar cu cel care stă la baza conştiinţei. Un aspect important al procesării lingvistice este capacitatea de a reflecta la gândurile proprii şi la alte experienţe mentale (Rolls, 1995), o capacitate pe care psihologii dezvoltării şi cercetătorii din domeniul ataşamentului au numit-o *monitorizare metacognitivă*

(Main, 1991), *funcţie autoreflexivă* (Fonagy, Steele, Steele, Moran şi Higgit, 1991)

sau, pur şi simplu, *funcţie reflexivă* (Fonagy şi Target, 1997). Cum arăta LeDoux

(1996), „sentimentele vor fi diferite într-un un creier care poate clasifica lumea lingvistic şi categoriza experienţa în cuvinte decât într-unul care nu poate" (p. 302).

Un punct de vedere similar a fost adoptat de Gardner (1983), care a atribuit originea evoluţionistă a inteligenţelor personale emergenţei sistemelor de simboluri, în special a limbajului, pe care l-a numit „sistemul de simboluri prin excelenţă" (p. 256 – 257). Gardner a arătat că „fără codul simbolic furnizat de cultură, individul se confruntă numai cu cea mai elementară şi neorganizată discriminare a

sentimentelor" (p. 242). Acesta este nivelul de organizare emoţională pe care Sifneos (1973) l-a surprins cu acurateţe când a inventat termenul *alexitimie* – absenţa *cuvintelor* pentru sentimente!

În stadiile de conceptualizare din dezvoltarea normală a reprezentării emoţiilor, Piaget (1981), Krystal (1974) şi Lane şi Schwartz (1987) au propus secvenţe epigenetice în care învăţarea progresivă a aptitudinilor lingvistice duce la formarea de scheme cognitive de complexitate mai mare care ridică progresiv experienţa conştientă a emoţiilor de la simpla conştientizare a manifestărilor periferice ale activării emoţionale (mai precis, senzaţii corporale nediferenţiate şi/sau o tendinţă spre acţiune) la o conştientizare a amestecurilor de sentimente, o capacitate de a face diferenţieri subtile între nuanţe de emoţii şi o capacitate de a aprecia experienţa emoţională a altora. Niveluri înalte de reprezentare a emoţiilor în sistemele memoriei de lucru şi memoriei asociative nu numai că amplifică evaluarea conştientă şi autoreglarea stărilor de activare emoţională (cea din urmă prin conexiuni neuronale de la cortexul prefrontal şi hipocamp la amigdală), dar îi permit persoanei să comunice intenţionat sentimente altor persoane prin limbaj şi imagini. În plus, reprezentarea mentală a experienţelor afective ale eului interacţionând cu alţii susţine crearea amintirilor, fanteziilor şi viselor, care ajută şi mai mult în stăpânirea şi modularea stărilor de activare emoţională (Brown, 1993;

Mayers şi Cohen, 1992).

Fără fantezii imaginative şi sentimente subiective la care să se gândească şi pe care să le folosească în orientarea comportamentului, individul alexitimie este supus „tiraniei stimulilor externi [şi interni]" (Goldman-Rakic, 1994, p. 354)

şi unei amigdale active neverificate de feedbackul provenit de la sistemele cognitive conştiente sau inconştiente (LeDoux, 1986, 1996). Cum era de aşteptat, cercetările empirice au confirmat o asociere între alexitimie şi tulburările medicale şi psihiatrice în care emoţiile sunt prost reglate; acestea includ tulburările de panică (Parker, Taylor, Baghy şi Acklin, 1993), tulburarea post-traumatică de stres

(PTSD – Yehuda şi colaboratorii, 1997; Zeitlin şi colaboratorii, 1989), tulburările de uz de substanţă (Taylor şi colaboratorii, 1990), hipertensiunea esenţială (Jula şi colaboratorii, 1999; Todarello şi colaboratorii, 1995), tulburările funcţionale gastrointestinale (Porcelli

şi colaboratorii, 1999) şi o tendinţă spre somatizare
(Taylor şi colaboratorii, 1997).

Dovada că zona neurologică asociată conştientizării emoţiilor include o parte a creierului asociată cu atenţia selectivă şi memoria de lucru a fost oferită de o cercetare recentă de imagerie cerebrală funcţională, făcută pe un grup mic de femei sănătoase. După cum e descris în capitolul 8, Lane, Quinlan, Schwartz, Walker şi Zeitlin (1990) au iniţiat Scala Nivelurilor de Conştientizare a Emoţiilor
(LE-AŞ – *Levels of Emoţional Awareness Scale*) pentru evaluarea diferenţelor individuale în capacitatea cognitivă de a recunoaşte şi descrie emoţiile la sine şi la ceilalţi; scorurile înalte la această scală sunt considerate un indicator al unei discriminări mai mari între reprezentările mentale ale emoţiilor şi al unei conştientizări mai bune a complexităţii emoţionale la sine şi la ceilalţi. Într-o cercetare pe un grup mic de femei sănătoase, Lane şi colaboratorii (1998) au descoperit o relaţie pozitivă între scorurile LE-AŞ şi o activitate crescută în cortexul cingulat anterior (măsurată prin schimbările debitului sangvin) atunci când emoţiile erau induse fie prin filme, fie prin amintirea unor experienţe personale. Această descoperire i-a condus pe Lane, Ahern, Schwartz şi Kazniak (1997 a, 1997 b) să speculeze că alexitimia, care corespunde scorurilor slabe la LE-aş ar putea fi asociată cu un deficit în activitatea cortexului cingulat anterior în timpul activării emoţionale. Dat fiind că zona corticală anterioară din girusul cinguli joacă un rol nu numai în experienţa conştientă, dar ajută şi la orchestrarea răspunsurilor autonom, endocrin şi motor la stimuli emoţionali (Vogt, Finch şi Olson, 1992), Lane şi colaboratorii (1997 b) au sugerat că o modificare funcţională în această parte a creierului ar putea contribui la activarea exagerată şi persistentă a sistemului nervos autonom, care ar putea produce simptome somatice.

Însă, aşa cum au demonstrat cercetările lui LeDoux (1996), cortexul din partea anterioară a girusului cinguli şi alte părţi ale sistemului limbic nu operează izolat, ci sunt întreţesute funcţional cu zone superioare ale creierului. Pe de altă parte, există dovezi că şi comunicarea interemisferică joacă un rol important în conştientizare, inclusiv în conştientizarea aspectelor procesării emoţionale. În cercetările binecunoscute pe pacienţi al căror corp calos a fost secţionat chirurgical pentru a controla o epilepsie intratabilă, Sperry, Gazzaniga şi Bogen (1969)

au demonstrat că fiecare emisferă poate funcţiona şi lucra în afara domeniului conştient al celeilalte. Deşi emisfera dreaptă este preferenţial implicată în perceperea şi exprimarea comportamentului emoţional nonverbal (expresii faciale, prozodie, gestică), iar emisfera stângă este preferenţial implicată în funcţionarea verbală, emisfera stângă funcţionează şi ca interpret al informaţiei primite (Gazzaniga, 1992, 1995) şi este implicată în atribuirea de sensuri cauzale experienţelor emoţionale conştiente, chiar şi atunci când nu este conştientă de stimulul care a declanşat reacţia emoţională (Pally, 1998). Acest sistem-interpret se bazează, în mare parte, pe limbaj pentru procesarea informaţiei şi realizarea funcţiei reflexive (Gazzaniga, 1992), iar emisfera dreaptă nu este neimplicată în limbaj; după

Ornstein (1997), aceasta are capacitatea superioară de a înţelege sensurile figurative sau metaforice ale cuvintelor, ca şi sensurile indicatorilor nonverbali şi este, de asemenea, capabilă să deţină sensuri alternative şi să ajungă la o înţelegere superioară a situaţiilor şi experienţelor. Integrarea şi conştientizarea acestor funcţii ale emisferelor stângă şi dreaptă sunt de o importanţă critică pentru inteligenţa emoţională, chiar dacă par deficitare la persoanele foarte alexitimice, care devin confuze la stimuli interocep tivi (Taylor şi colaboratorii, 1996), care percep greşit indicatorii nonverbali ai celorlalţi (Lane şi colaboratorii, 1996; Parker, Taylor şi

Baghy, 1993), răspund la sensul literal, nu la cel metaforic al cuvintelor (Krystal, 1988 b) şi interpretează greşit emoţiile proprii şi cele ale altor persoane (Taylor şi colaboratorii, 1997). După cum a arătat Orstein (1997), niciuna dintre emisferele cerebrale nu face nimic de una singură, dar, ca orice entitate biologică, oamenii pot fi diferiţi din punct de vedere al capacităţilor de comunicare între emisferele cerebrale.

Posibilitatea ca alexitimia să fie asociată cu un defect funcţional în comunicarea interemisferică a fost propusă de Hope (1977) cu mai bine de douăzeci de ani în urmă, după ce a observat că pacienţii cu corpul calos secţionat manifestă trăsături alexitimice (Hoppe şi Bogen, 1977). Această propunere a fost susţinută în prezent de două cercetări experimentale realizate pe subiecţi cu creiere intacte.

Folosind o sarcină de localizare tactilă cu degetul pentru evaluarea comunicării interemisferice, Zeitlin şi colaboratorii (1989)

au demonstrat un deficit semnificativ de transfer bidirecţional la combatanţii veterani cu PTSD şi alexitimie. Parker, Keightley, Smith şi Taylor (1999) au reprodus ulterior aceste date într-o cercetare de comparare a performanţei a unui grup de studenţi cu alexitimie cu cea a unui grup de studenţi fără alexitimie în sarcina de localizare tactilă cu degetul.

Deşi rezultatele acestor cercetări sunt aplicabile numai transferului informaţional senzorial şi trebuie reproduse şi pentru transferul informaţiei emoţionale, descoperirea că deficitul interemisferic este bidirecţional susţine ipoteza că trăsăturile marcante ale constructului de alexitimie reflectă o capacitate limitată de coordonare şi integrare a activităţilor celor două emisfere. Deşi fiecare emisferă este specializată pentru funcţii diferite, în prezent se ştie că procesarea emoţiilor, activitatea imaginativă şi majoritatea celorlalte sarcini cognitive necesită în mod normal un grad variabil de cooperare interemisferică (Banich, 1995; Christman, 1994). Aşa cum au arătat Teicher, Ito, Glod, Schiffer şi Gelbard (1996), „capacitatea noastră de identificare (şi, de asemenea,) şi evaluare adecvată a afectivităţii altor persoane şi, alternativ, de comunicare a sentimentelor depinde de o interacţiune sănătoasă între percepţia emoţională a emisferei drepte, procesarea lingvistică şi gândirea din emisfera stângă" (p. 65).

Propunând un model psihobiologic al alexitimiei, ne distanţăm de Lane şi colaboratorii (1997 b) care se îndoiau de utilitatea modelului „comisurotomiei funcţionale" pentru alexitimie şi le-au sugerat cercetătorilor să se concentreze în primul rând asupra perturbării funcţiei atenţiei selective din cortexul cinguli anterior. Noi sugerăm un model mai amplu, în care corelatele neurale ale alexitimiei includ un deficit de transfer interemisferic, reducând astfel coordonarea şi integrarea activităţilor specializate ale celor două emisfere, ca şi o activitate redusă în partea din girusul cinguli anterior asociată cu atenţia selectivă şi memoria de lucru. În modelul nostru, stările de activare emoţională indusă de activarea amigdalei pot rămâne nereglate din două motive. În primul rând, răspunsul inhibitor inconştient provenit de la cortexul orbito-frontal la amigdală este redus din cauza unei lumi reprezentaţionale sărace care limitează capacitatea acestei părţi a creierului prefrontal de a efectua o evaluare cognitivă mai detaliată a stimulilor emoţionali complecşi. În al doilea

rând, capacitatea limitată de reprezentare şi stăpânire a emoţiilor prin cuvinte şi fantezie şi de a reflecta asupra sensurilor lor restrânge folosirea proceselor cognitive conştiente în modularea activării prin intermediul căilor corticoamigdaliene. În loc să trăiască în mod conştient o gamă de senzaţii şi sentimente diferite, individul va conştientiza trăiri unidimensionale şi/sau reprezentări unidimensionale şi neorganizate ale senzaţiilor corporale şi impulsurilor spre acţiune la activarea amigdalei de către stimulii emoţionali.

Lane şi colaboratorii (1997 b) se întrebau cum poate eşecul transferului informaţiei emoţionale de la emisfera stângă la emisfera dreaptă să contribuie la pantofiziologia adesea asociată cu alexitimia. Deşi există dovezi că emisfera dreaptă e preferenţial implicată în medierea reacţiilor sistemul nervos autonom la stimuli emoţionali (Spence, Shapiro şi Zeidel, 1996) pacienţii cu leziuni ale emisferei stângi au un răspuns autonom mai intens decât subiecţii normali

(Heilman, 1997). Se pare că emisfera stângă poate modula nivelul atins de reacţia de activare, posibil prin menţinerea unui tip de control inhibitor asupra emisferei drepte, aşa cum sugera Heilman (1997). Prin urmare, afectarea comunicării interemisferice poate conduce la dominanţa extremă a emisferei drepte în controlul nivelului de activare al sistemului nervos autonom.

Trebuie subliniat faptul că rezultatele cercetărilor neurobiologice despre alexitimie sunt numai corelaţii şi nu implică nicio relaţie cauză – efect. Desigur, trebuie să considerăm posibilitatea că diferenţele individuale în nivelurile de alexitimie şi variaţiile asociate lor în organizarea creierului au ambele o altă cauză.

Descoperirile din domeniul dezvoltării se îndreaptă în această direcţie.

DESCOPERIRILE DIN DOMENIUL DEZVOLTĂRII

Deşi am subliniat rolul sistemelor simbolice, în particular cel al limbajului, în dezvoltarea conştientizării emoţiilor şi a capacităţii imaginative, trebuie să ne amintim că primul limbaj al copilului în comunicarea nevoilor conţine expresii faciale nonverbale şi alte manifestări comportamentale ale emoţiilor (Emde, 1988; Osofsky, 1992). Pe măsură ce copilul creşte, atenţia pe care mama o acordă expresiilor faciale ale bebeluşului capătă o importanţă deosebită: percepţia acestor indicatori faciali îi permite mamei să evalueze starea

emoţională a copilului şi să răspundă prin expresii emoţionale proprii, incluzând variaţii prozodice.

Bebeluşul urmăreşte îndeaproape mimica şi alte expresii comportamentale ale mamei ca semnale ale stării ei emoţionale şi ca oglindă care îi reflectă înapoi o imagine a stării emoţionale proprii; aceste semnale pot ajuta la amplificarea sau reducerea stării afective a copilului (Schön, 1996). Dezvoltarea conştientizării diferitelor afecte şi a aptitudinilor de reglare a afectelor este, aşadar, facilitată de schimbul reciproc şi de „oglindirea" expresiilor emoţionale de către mamă şi ulterior de angajarea în interacţiuni ludice plăcute şi de învăţarea denumirilor verbale ale sentimentelor pentru a vorbi despre ele (Dunn, Brown şi Beardsall, 1991; Gergely şi Watson, 1996; Taylor şi colaboratorii, 1997).

Din acest motiv, starea emoţională a mamei este un factor important în dezvoltarea emoţională a copilului. O mamă foarte expresivă emoţional îi comunică semnale diferite bebeluşului, comparativ cu o mamă depresivă, anxioasă sau alexitimică. Chiar şi fără existenţa unei tulburări psihiatrice, părinţii diferă din punctul de vedere al acordării la stările emoţionale ale copiilor şi al capacităţii de răspuns la comunicările emoţionale nonverbale (Osofsky şi Eberhart-Wright, 1998; Stern, 1985). Deoarece sistemul limbic a evoluat pe măsură ce mamiferele îşi creşteau copiii, iar afectivitatea este inseparabilă de ataşament şi de relaţiile sociale (Watt, 1998), un mod logic de investigare a diferenţelor de dezvoltare emoţională a fost compararea perechilor mamă-bebeluş cu diferite stiluri de ataşament.

Într-o cercetare întreprinsă pe mame şi bebeluşi sănătoşi de un an, Goldberg, MacKay-Soroka şi Rochester (1994) au descoperit că mamele bebeluşilor cu un stil de ataşament evitant răspundeau minimum la expresiile emoţionale negative ale copilului; mamele bebeluşilor rezistenţi/ambivalenţi răspundeau la emoţiile negative, dar acordau mai puţină atenţie trăirilor pozitive; şi mamele bebeluşilor cu un stil de ataşament securizat răspundeau la expresiile emoţionale pozitive, negative şi neutre. Dacă mamele copiilor cu un stil de ataşament sigur comentau verbal emoţiile copiilor (de exemplu, „Astăzi eşti bine dispus"), mamele copiilor evitanţi şi rezistenţi comentau foarte puţin. S-a descoperit că, la rândul lor, bebeluşii cu un stil de ataşament securizat exprimau o gamă largă de emoţii;

bebeluşii evitanţi erau cei mai puţin expresivi emoţional;

bebeluşii rezistenţi plângeau, se enervau şi protestau mult. Deşi copiii evitanţi învaţă să-şi reprime afectivitatea negativă, ei trăiesc activarea emoţională; după scurte separări de mamele lor, manifestă ritmuri cardiace rapide şi nivelurile de cortizol ridicate

(Spangler şi Grossman, 1993).

Deşi există o varietate de motive pentru care o mamă poate să nu răspundă la semnalele emoţionale ale bebeluşului, există dovezi că unele mame au dificultăţi în decodificarea corectă a expresiilor faciale ale bebeluşilor. În cercetarea realizată de Goldberg şi colaboratorii (1994) pe bebeluşi de un an, Mythal şi

Goldberg (1995) au evaluat răspunsurile mamei la expresiile faciale ale emoţiei şi au descoperit că mamele copiilor evitanţi aveau dificultăţi în discriminarea între exprimarea tristeţii şi nemulţumirii şi erau mai înclinate să perceapă expresiile neutre ca expresii de interes.

O altă caracteristică ce influenţează dezvoltarea inteligenţei emoţionale a copilului este capacitatea persoanei care îl îngrijeşte de autoconştientizare reflexivă şi aptitudinea ei de a-i transmite această capacitate copilului. Funcţia reflexivă, care a fost asociată cu procesarea lingvistică şi metacunoaştere în discuţia de mai sus, include capacitatea îngrijitorului de a reflecta la stările emoţionale şi mentale ale copilului după ce le-a identificat corect. Aşa cum au explicat Fonegy şi Target (1997), experienţa copilului despre el însuşi, reflectată în felul în care este reprezentat în mintea părintelui, promovează dezvoltarea capacităţii acestuia de a reflecta la şi de a găsi sensuri în emoţiile şi comportamentul propriu ca şi în comportamentul altor persoane. Folosind o scală derivată din Interviul de stil de ataşament al adultului (*Adult Attachment Interview*), Fonagy şi colaboratorii (1991)

au descoperit că atât taţii, cât şi mamele care aveau o capacitate înaltă de autoreflectare prezentau de trei până la patru ori mai multe şanse de a avea copii cu ataşament securizat, decât părinţii a căror capacitate reflexivă era slabă. Mamele copiilor cu un stil de ataşament rezistent au avut scoruri puţin mai slabe la funcţia reflexivă, iar mamele copiilor cu un stil de ataşament evitant au avut scoruri cu mult mai mici.

Deoarece experienţa pe care o are copilul cu funcţia reflexivă a părintelui influenţează nivelul la care se dezvoltă această capacitate la copil, ne-am aştepta ca alexitimia să fie asociată cu stiluri de ataşament

insecurizat şi cu strategii dezadaptative de reglare a afectivităţii (de exemplu, ingestia abuzivă de alimente sau dezvoltarea unui simptom somatic), şi nu cu strategii precum contemplarea şi/sau discuţia cu alte persoane. Aceste corelaţii au fost demonstrate de cercetări pe adulţi din grupuri clinice şi neclinice la care au fost evaluate stilurile de ataşament prin chestionare cu autoraportare (Beckendam, 1997; Schaffer, 1993). Mai recent, Scheidt şi colaboratorii (1999) au folosit Interviul de Ataşament al Adultului pentru evaluarea reprezentării mentale a ataşamentului şi au descoperit că

TAS-20 corela pozitiv cu ataşamentul indiferent (evitant) şi negativ cu ataşamentul securizat.

Deşi dezvoltarea anumitor capacităţi mentale la bebeluş este influenţată de interacţiunile emoţionale cu persoana care îl îngrijeşte, există dovezi din ce în ce mai numeroase care arată că adultul care are grijă de copil are o influenţă reglatorie asupra maturizării părţilor de creier implicate în conştientizarea şi reglarea emoţiilor. În jurul vârstei de un an, este posibilă identificarea validă a stilului de ataşament al bebeluşului, perioadă care corespunde unui moment critic în maturizarea cortexului prefrontal (Schore, 1994). O importanţă majoră o are zona orbitală a cortexului prefrontal, care este strâns conectată cu amigdala şi alte părţi ale sistemului limbic şi este implicată în reglarea emoţiilor, evaluare, atenţie dirijată şi procesarea semnalelor pentru afectivitatea nonverbală care sunt necesare pentru iniţierea comportamentelor de ataşament (Schore, 1996). Rezultatele cercetărilor sugerează că maturizarea cortexului prefrontal are loc în etape şi este dependentă de nivelurile înalte de neurotransmiţători eliberate în prozencefalul copilului de interacţiunile emoţionale cu persoanele care îl îngrijesc (Pally, 1997;

Schore, 1994, 1996).

Pe baza unei analize ample a cercetărilor realizate pe oameni şi animale, Schore (1994, 1996) a sugerat că, atunci când îngrijitorii nu reglează nivelurile de excitare emoţională excesiv de redusă şi/sau nivelurile excesive de activare emoţională negativă, pot avea loc modificări permanente în dezvoltarea morfologică a cortexului orbito-frontal. De exemplu, stările excesive de hiperactivare emoţională pot duce la o reducere masivă a căilor neurale descendente reducând capacitatea cortexului de a modula procesele excitatorii din amigdală şi alte structuri subcorticale.

Există dovezi că dezvoltarea altor părţi ale neocortexului poate fi împiedicată de anumite traume emoţionale. Într-o cercetare recentă pe copii de vârstă şcolară cu o istorie de abuz psihologic, fizic sau sexual, Teicher şi colaboratorii (1996) au găsit dovezi ale unei prevalenţe crescute a anomaliilor electroencefalografice

(EEG) fronto-temporale stângi, în comparaţie cu copiii care nu au suferit abuzuri şi o prevalenţă mai mare a asimetriilor emisferei drepte. În cercetări ulterioare pe copii cu istorii de abuz fizic sau sexual sever Ito, Teicher, Glod şi Ackerman (1998)

au folosit metoda măsurării coerenţei EEG pentru testarea ipotezei că abuzurile care au avut loc în copilăria timpurie afectează maturizarea şi lateralitatea cerebrală. Subiecţii erau excluşi din studiu dacă suferiseră orice formă de abuz fizic în zona capului sau altă formă de traumă craniană. Comparativ cu copiii care nu suferiseră agresiuni, copiii agresaţi manifestau o mai mare coerenţă în emisfera stângă şi o asimetrie inversată, coerenţa emisferei stângi depăşind semnificativ coerenţa emisferei drepte. Aceste rezultate sugerează o diferenţiere redusă a cortexului în emisfera stângă, posibil în urma efectelor abuzului grav la o vârstă fragedă asupra maturizării creierului. După Van der Kolk (1998), Teicher şi colaboratorii folosesc acum imageria prin rezonanţă magnetică nucleară pentru investigarea creierelor copiilor agresaţi şi au unele rezultate preliminare care sugerează posibilitatea unor anomalii în corpul calos.

CONCLUZII

Alexitimia e un construct bine definit şi intens investigat care a fost aplicat mai mult în domeniile medicinii psihosomatice, psihanaliză, psihiatrie generală şi psihologiei personalităţii. Deşi constructul este derivat din observaţiile clinice, alexitimia este conceptual similară cu polul negativ al conceptului lui Gardner

(1983) de inteligenţă intrapersonală şi se suprapune considerabil cu constructul mai vast definit de inteligenţa emoţională. Concepţiile teoretice şi rezultatele cercetărilor din psihologia dezvoltării, neurobiologie, ştiinţe cognitive şi cercetări ale ataşamentului sugerează că diferenţele individuale în alexitimie (şi probabil în inteligenţa emoţională) pot fi atribuite în parte influenţelor timpurii din mediu, mai ales variaţiilor în capacitatea îngrijitorului de acordare, autoreflexie şi aptitudinea de a facilita un mod de ataşament securizant la copil. În plus, există dovezi din ce în ce mai numeroase că

nivelurile extreme de alexitimie pot fi o consecinţă a traumelor timpurii, inclusiv a neglijării şi deprivării emoţionale, care par să modifice maturizarea unora din structurile creierului şi a capacităţilor mentale asociate cu procesarea emoţională şi inteligenţa emoţională.

Referinţe bibliografice

Appelbaum, S.A. – „Psychological-mindedness: word, concept, and essence", în *International Journal of Psychoanalysis*, nr. 54, 1973, pp. 35 – 45.

Baddeley, A. – „Working memory", în *Science*, nr. 255, 1992, pp. 556 – 559.

Baghy, R.M., Parker, J.D.A. şi Taylor, G.J. – „The Twenty-Item Toronto Alexithymia Scale: Part I, Item selection and cross-validation of the factor structure", în *Journal of Psychosomatic Research*, nr. 38, 1994, pp. 23 – 32.

Baghy, R.M., Taylor, G.j. şi Parker, J.D.A. – „The Twenty-Item Toronto Alexithymia Scale: Part II, Convergent, discriminant, and concurrent validity", în *Journal of Psychosomatic Research*, nr. 38, 1994, pp. 33 – 40.

Banich, M.T. – „Interhemispheric interaction: Mechanisms of unified processing", în F.L. Kitterle (ed.), *Hemispheric Communication*: *Mechanisms and Models*, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1995, pp. 271 – 300.

Bar-On, R.

— *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (*EQ-i*): *Tehnical Manual*, Toronto (Canada), Multi-Health Sistems, 1997.

Beckendam, C.C.

— *Dimensions of Emotional Intelligence*: *Attachment*, *Affect Regulation*, *Alexithymia*, *and Empathy*, teză de doctorat nepublicată, Santa Barbara (California), The Fielding Institute, 1997.

Beresnevaite, M., Taylor, G.J., Parker, J.D.A. şi Andziulis, A. – „Cross-validation of the factor structure of a Lithuanian translation of the 20-Item Toronto Alexithymia Scale", în *Acta Medica Lituanica*, 5, 1998, pp. 146 – 149.

Bonanno, G.A. şi Singer, J.L.

— *Repressive Personality Style*: *Teoretical and Methodological Implications for Health and Pathology*, în J.L. Singer (ed.), *Repression*

and Dissociation: *Implications for Personality Theory*, *Psychopathology*, *and*

Health, Chicago, University of Chicago Press, 1990, pp. 435 – 470.

Booth-Butterfield, M. şi Booth-Butterfield, S. – „Conceptualizing affect as information in communication production", în *Human Communication Research*, nr. 16, 1990, pp. 451 – 476 „The affective orientation to communication:

Conceptual and empirical distinctions", în *Communic*ations *Quarterly*, nr. 42, 1994, pp. 331 – 344.

Brautigam, W. şi von Rad, M. (ed.) – *Proceedings of the* 11th *European Psychosomatic Research Conference*: *Toward a Theory of Psychosomatic Disorders*, Basel, Karger, Elveţia, 1977.

Brown, D. – *Affective Development*, *Psychopathology and Adaptation*, în S.L. Ablon, D. Brown, E.J. Khantzian şi J.E. Mack (ed.), *Human Feelings*: *Explorations in*

Affect Development and Meaning, Hillsdale (New Jersey), Analytic Press, 1993, pp. 5 – 66.

Bruch, H.

— *Eating Disorders*: *Obesity*, *Anorexia Nervosa*, *and the Person Within*, New York, Basic Books, 1973.

Cacioppo, J.T., Petty, R.E., Feinstein, A. şi Jarvis, W.B.G. – „Dispositional differences în cognitive motivation: The life and times of individuals varying în need for cognition", în *Psychological Bulletin*, nr. 119, 1996, pp. 197 – 253.

Cacioppo, J.T., Petty, R.E. şi Kao, C.F. – „The efricient assessment of need for cognition", în *Journal of Personality Assessment*, nr. 48, 1984, pp. 306 – 307.

Carver, C.S. – „How should multifaceted constructs be tested? Issues illustrated by self-monitoring, attribuţional style, and hardiness", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 56, 1989, pp. 577 – 585.

Christman, S.D. – „The many sides of the two sides of the brain", în *Brain and*

Cognition, nr. 26, 1994, pp. 91 – 98.

Conte, H.R., Plutchik, R., Jung, B.B., Picard, S., Karasu, T.B. şi Lotterman, A. – „Psychological mindedness as a predictor of psychotherapy outcome:

A preliminary report", în *Comprehensive Psychiatry*, nr. 31, 1990, pp. 426 – 431.

Costa, P.T. şi McCrae, R.R. – „Personality assessment în psychosomatic medicine:

Value of a trăit taxonomy", în *Advances în Psychosomatic Medicine*, nr. 17 – pp 71 – 82.

Davies, M., Stankov, L. şi Roberts, R.D. – „Emotional intelligence: În search of an eluzive construct", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 75, 1998, pp. 989 – 1015.

Dunn,]., Brown, J. şi Beardsall, L. – „Family talk about feeling states and children's later understanding of others emotions", în *Developmental Psychology*, nr. 27, 1991, pp. 448 – 455.

Emde, R.N. – „Development terminable and interminable: Part I, Innate and motivaţional factors from infancy", în *International Journal of Psychoanalysis*, nr. 69, 1988, pp. 23 – 42.

Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G.S. şi Higgit, A.C. – „The capacity for understanding mental states: The reflective seif în parent and child and its significance for security of attachment", în *Infant Mental Health Journal*, nr. 12, 1991, pp. 201 – 218.

Fonagy, P. şi Target, M. – „Attachment and reflective function: Their role în selforganization", în *Development and Psychopathology*, nr. 9, 1997, pp. 679 – 700.

Gardner, H.

— *Frames of Mind*: *The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983.

Gazzaniga, M.S. – *Nature's Mind*: *The Biological Roots of Thinking*, *Emotions*, *Sexuality*, *Language*, *and Intelligence*, New York, Basic Books, 1992 *Consciousness and the Cerebral Hemispheres*, în M.S. Gazzaniga (ed.), *The Cognitive*

Neurosciences, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, 1995, pp. 1391 – 1400.

Gergely, G. şi Watson, J.S. – „The social biofeedback theory of parental affectmirroring: The development of emoţional self-awareness and self-control în infancy", în *International Journal of Psychoanalysis*, nr. 77, 1996, pp. 1191

1212.

Goldberg, S., MacKay-Soroka, S. şi Rochester, M. – „Affect, attachment, and maternal responsiveness", în *Infant Behavior and*

Development, nr. 17, 1994, pp.335 – 339.

Goldman-Rakic, P.S. – „Working memory dysfunction in schizophrenia", în

Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience, nr. 6, 1994, pp. 348 – 357.

Heilman, K.M. – „The neurobiology of emoţional experience", în *Journal of*

Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience, nr. 9, 1997, pp. 439 – 448.

Hoppe, K.D. – „Split brains and psychoanalysis", în *Psychoanalytic Quarterly*, nr. 46, 1977, pp. 220 – 244.

Hoppe, K.D. şi Bogen, J.E. – „Alexithymia în twelve commissurotomized patients", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 28, 1977, pp. 148 – 155.

Horney, K. – „The paucity of inner experiences", în American *Journal of Psychoanalysis*, nr. 12, 1952, pp. 3 – 9.

Ito, Y., Teicher, M.H., Glod, C.A. şi Ackerman, E. – „Preliminary evidence for aberrant cortical development în abused children: A quantitative EEC

study", în *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*, nr. 10, 1998, pp. 298 – 307.

Jula, A., Salminen, J.K. şi Saarijărvi, S. – „Alexithymia: A facet of essential hypertension", în *Hypertension*, nr. 33, 1999, pp. 1057 – 1061.

Keller, D.S., Carroll, K.M., Nich, C. şi Rounsaville, B.J. – „Alexithymia în cocaine abusers: Response to psychotherapy and pharmacotherapy", în *American*

Journal on Addictions, nr. 4, 1995, pp. 234 – 244.

Kelman, N. – „Clinical aspects of externalizând living", în *American Journal of*

Psychoanalysis, nr. 12, 1952, pp. 15 – 23.

Kihlstrom, J.F. – „The cognitive unconscious", în *Science*, nr. 237, 1987, pp. 1445

1452.

Kosslyn, S.M. şi Koenig, O.

— *Wet Mind*: *The New Cognitive Neuroscience*, New

York, Macmillan, 1992.

Krystal, H.

— *Massive Psychic Trauma*, New York, International Universities

Press, 1968 „The genetic development of affects and affect regression", în *Annual of Psychoanalysis*, nr. 2, 1974, pp. 98 – 126 „Alexithymia and psychotherapy", în *American Journal of Psychotherapy*, nr. 33, 1979, pp. 17 – 31

„Alexithymia and the effectiveness of psychoanalytic treatment", în *International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, nr. 9, 1982/1983, pp. 353

388 *Integration and Self-Healing*: *Affect, Trauma, and Alexithymia*, Hillsdale

(New Jersey), Analytic Press, 1988 (a) „On some roots of creativity", în

Psychiatric Clinics of North America, nr. 11, 1988 (b), pp. 475 – 491.

Krystal, H. şi Raskin, H.

— *Drug Dependence*, Detroit (Michigan), Wayne State

U.P., 1970.

Lane, R.D., Ahern, G.L., Schwartz, G.E. şi Kaszniak, A.W.

— *Alexithymia*: *A New*

Neurological Model Based on a Hypothesized Deficit in the Conscious Experience of Emotion, în A. Vingerhoets, F. van Bussel şi J. Boelhouwer (ed.), *The*

(*Non*) *expression of Emotions in Health and Disease*, Tilburg (Olanda), Tilburg

U.P., 1997 (a) „is alexithymia the emoţional equivalent of blindsight?", în *Biological Psychiatry*, nr. 42, 1997 (b), pp. 834 – 844.

Lane, R.D., Quinlan, D.M., Schwartz, G.E., Walker, P.A. şi Zeitlin, S.B. – „The levels of Emoţional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion", în *Journal of Personality Assessment*, nr. 55, 1990, pp. 124 – 134.

Lane, R.D., Reiman, E.M., Axelrod, B., Lang-Sheng, Y., Holmes, A. şi Schwartz, G.E. – „Neural correlates of levels of emoţional awareness: Evidence of an interaction between emotion and attention in the anterior cingulate cortex", în *Journal of Cognitive Neuroscience*, nr. 10, 1998, pp. 525 – 535.

Lane, R.D. şi Schwartz, G.E. – „Levels of emoţional awareness: A cognitive developmental theory and its application to psychopathology", în *American Journal of Psychiatry*, nr. 144, 1987, pp. 133 – 143.

Lane, R., Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Kaszniak, A. şi Schwartz, G. – „Impaired verbal and non-verbal emotion recognition in alexithymia", în

Psychosomatic Medicine, nr. 58, 1996, pp. 203 – 210.

LeDoux, J.E. – „Senzory sistems and emotions: A model of affective processing", în *Integrative Psychiatry*, nr. 4, 1986, pp. 237 – 248 „Cognitive-emoţional interactions in the brain", în *Cognition and Emotion*, nr. 3, 1989, pp. 267 – 289

1. *The emoţional Brain*: *The Mysterious Underpinings of Emoţional Life*, New

York, Simon and Schuster, 1996.

Lesser, I.M. – „Alexithymia", în *New England Journal of Medicine*, nr. 312, 1985, pp. 690 – 692.

Levitan, H.

— *Failure of the Defensive Functions of the ego în Psychosomatic Patients*, în S. Cheren (ed.), *Psychosomatic Medicine*: *Theory*, *Physiology*, *and Practice*

(vol. 1), Madison (Connecticut), International Universities' Press, 1989, pp. 135 – 157.

Lolas, E. şi Von Rad, M. – *Alexithymia*, în S. Cheren (ed.), *Psychosomatic Medicine*:

Theory, *Physiology*, *and Practice* (vol. 1), Madison (Connecticut), International

Universities' Press, 1989, pp. 189 – 237.

Luminet, O., Baghy, R.M., Wagner, H., Taylor, G.J. şi Parker, J.D.A. – „The relations hip between alexithymia and the five-factor model of personality:

A facet level analysis", în *Journal of Personality Assessment*, nr. 73, 1999, pp. 345 – 358.

MacLean, PD. – „Psychosomatic disease and the visceral brain: Recent developments bearing on the Papez theory of emotion", în *Psychosomatic*

Medicine, nr. 11, 1949, pp. 338 – 353.

Main, M. – *Metacognitive Knowledge*, *Metacognitive Monitoring*, *and Singular*

(*Coherent*) vs. *Multiple* (*Incoherent*) *Model of Attachment*: *Findings and Directions for Future Research*, în C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde şi P. Marris

(ed.), *Attachment across the Life Cycle*, Londra, Routledge, 1991, pp. 127 – 159.

Martinez-Sănchez, F., Ato-Garcia, M., Adam, E.C., Medina, T.B.H. şi España, J.S.

— „Stability în alexithymia levels: A longitudinal analysis on various emoţional answers", în *Personality and Individual Differences*, nr. 24, 1998, pp. 767 – 772.

Marty, P. şi de M'Uzan, M. – «La pensée operatoire», în *Revue française de psychanalyse*, nr. 27, 1963, pp. 1345 – 1356.

Mayer, J.D., DiPaolo, M. şi Salovey P. – „Perceiving affective content în ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence", în *Journal of*

Personality Assessment, nr. 54, 1990, pp. 772 – 781.

Mayer, J.D. şi Salovey, P. – *What Is Emotional Intelligence*? în P. Salovey şi

D.J. Sluyter (ed.), *Emoţional Development and Emotional Intelligence*: *Educaţional Implications*, New York, Basic Books, 1997, pp. 3 – 34.

Mayer, J.D. şi Stevens, A.A. – „An emerging understanding of the reflective

(meta) experience of mood", în *Journal of Research* în *Personality*, nr. 28, 1994, pp. 351 – 373.

Mayes, L.C. şi Cohen, D.J. – „The development of a capacity for imagination in early childhood", în *Psychoanalytic Study of the Child*, nr. 47, 1992, pp. 23 – 47.

McCrae, R.R. şi Costa, P.T.

— *Openness to Experience*, în R. Hogan şi W.H. Jones

(ed.), *Perspectives în Psychology*: *Theory*, *Measurement*, *and Interpersonal*

Dynamics (vol. 1), Greenwich (Connecticut), JAI Press, 1985, pp. 145 – 172

„Validation of a five-factor model of personality across instruments and observers", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 52, 1987, pp.

81 – 90.

McCrae, R.R. şi John, O.R. – „An introduction to the five-factor model and its applications", în *Journal of Personality*, nr. 60, 1992, pp. 175 – 215.

McDougall, J.

— *The Anti-analysand în Analysis*, în S. Lebovici şi D. Widlocher (ed.), *Ten Years of Psychoanalysis în France*, New York, International Universities

Press, 1972 *Theaters of the Body*: *A Psychoanalytic Approach to Psychosomatic lllness*, New York, Norton, 1989.

Myers, L.B. – „Alexithymia and repression: The role of defensiveness and trăit anxiety", în *Personality and Individual Differences*, nr. 19, 1995, pp. 489 – 492.

Myhal, N.K. şi Goldberg, S. – *Infant Attachment and Maternul Perceptions of Facial*

Emotions, lucrare prezentată în cadrul Society for Research în Child Development, Indianapolis (Indiana), martie 1995.

Nemiah, J.C. – „Alexithymia: Teoretical considerations", în *Psychotherapy and*

Psychosomatics, nr. 28, 1977, pp. 199 – 206.

Nemiah, J.C., Freyberger, H. şi Sifneos, P.E.

— *Alexithymia*: *A View of the Psychosomatic Process*, în O.W. Hill (ed.), *Modern Trends în Psychosomatic Medicine*

(voi. 3), Londra, Butterworths, 1976, pp. 430 – 439.

Nemiah, J.C. şi Sifneos, P.E.

— *Affect andfantasy în Patients with Psychosomatic Disorders*, în O.W. Hill (ed.), *Modern Trends în Psychosomatic Medicine* (vol. 2), Londra, Butterworths, 1970, pp. 26 – 34.

Newton, T.L. şi Contrada, R.J. – „Alexithymia and repression: Contrasting emoţion-focused coping styles", în *Psychosomatic Medicine*, nr. 56, 1994, pp. 457 – 462.

Ornstein, R.

— *The Right Mind*: *Making Sense of the Hemispheres*, New York, Harcourt Brace, 1997.

Osofsky, J.D. – *Affective Development and Early Relations hips*: *Clinical Implications*, în J.W. Barron, M.N. Eagle şi D.L. Wolitzky (ed.), *Interface of Psychoanalysis and Psychology*, Washington, D.C., American Psychological Association, 1. pp. 233 – 244.

Osofsky, J.D. şi Eberhart-Wright, A. – „Affective exchanges between high-risk mothers and infants", în *International Journal of Psychoanalysis*, nr. 69, 1988, pp. 221 – 231.

Oxman, T.E., Rosenberg, S.D., Schnurr, P.P. şi Tlicker, G.J. –

„Lingvistic dimensions of affect and thought în somatization disorder", în *American Journal of Psychiatry*, nr. 142, 1985, pp. 1150 – 1155.

Pally, R. – „How brain development is shaped by genetic and environmental factors", în *International Journal of Psycho-Analysis*, nr. 78, 1997, pp. 587 – 593

2. „Bilaterality: Hemispheric specialisation and integration", în *Internaţi onal*

Journal of Psycho-Analysis, nr. 79, 1998, pp. 565 – 578.

Pandey, R., Mandal, M.K., Taylor, G.J. şi Parker, J.D.A. – „Cross-cultural alexithymia: Development and validation of a Hindi translation of the

Twenty-Item Toronto Alexithymia Scale", în *Journal of Clinical Psychology*, nr. 52, 1996, pp. 173 – 176.

Parker, J.D.A., Baghy, R.M., Taylor, G.J., Endler, N.S. şi Schmitz, P. – „Factorial validity of the 20-Item Toronto Alexithymia Scale", în *European Journal of*

Personality, nr. 7, 1993, pp. 221 – 232.

Parker, J.D.A., Keightley, M.L., Smith, C.T. şi Taylor, G.J. – „Interhemispheric transfer deficit în alexithymia: An experimental study", în *Psychosomatic*

Medicine, nr. 61, 1999, pp. 464 – 468.

Parker, J.D.A., Taylor, G.J. şi Baghy, R.M. – „Alexithymia and the recognition of facial expressions of emotion", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 59, 2. pp. 197 – 202 „Alexithymia: Relations hip with ego defense and coping styles", în *Comprehensive Psychiatry*, nr. 39, 1998, pp. 91 – 98 „The relations hip between alexithymia and emotional intelligence", în *Personality and Individual Differences*, în curs de apariţie.

Parker, J.D.A., Taylor, G.J., Baghy, R.M. şi Acklin, M.W. – „Alexithymia în panic disorder and simple phobia: A comparative study", în *American Journal of*

Psychiatry, nr. 150, 1993, pp. 1105 – 1107.

Piaget, J.

— *Intelligence and Affectivity*, Palo Alto (California), Annual Reviews, 1981.

Pinard, L., Negrete, J.C., Annable, L. şi Audet, N. – „Alexithymia în substance abusers: Persistence and correlates of variance", în *American Journal on*

Addictions, nr. 5, 1996, pp. 32 – 39.

Porcelli, P, Leoci, C., Guerra, V., Taylor, G.J. şi Baghy, R.M. – „A longitudinal study of alexithymia and psychological distress în inflammatory bowel disease", în *Journal of Psychosomatic Research*, nr. 41, 1996, pp. 569 – 573.

Porcelli, P., Taylor, G.J., Baghy, R.M. şi de Carne, M. – „Alexithymia and functional gastrointestinal disorders: A comparison with inflammatory bowel disease", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 68, 1999, pp. 263 – 269.

Porcelli, P, Zaka, S., Leoci, C., Centonze, S. şi Taylor, G.J. – „Alexithymia în inflammatory bowel disease. A case-control study", în *Psychotherapy and*

Psychosomatics, nr. 64, 1995, pp. 49 – 53.

Rolls, E.T.

— *A Theory of Emotion and Consciousness and Its Application to Understanding the Neural Basis of Emotion*, în M.S. Gazzaniga (ed.), *The Cognitive*

Neurosciences, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, 1995, pp. 1091 – 1106.

Ruesch, J. – „The infantile personality", în *Psychosomatic Medicine*, nr. 10, 1948, pp. 134 – 144.

Salminen, J.K., Saarijărvi, S., Ăărelă, E. şi Tamminen, T. – „Alexithymia: State or trăit? One-year follow-up study of general hospital psychiatric consultation ouptatients", în *Journal of Psychosomatic Research*, nr. 38, 1994, pp.

681 – 685.

Salovey, P, Hsee, C.K. şi Mayer, J.D. – *Emotional Intelligence and the Self-regulation of Affect*, în D.M. Wegner şi J.W. Pennebaker (ed.), *Handbook of Mental*

Control, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall, 1993, pp. 258 – 277.

Salovey, P. şi Mayer, J.D. – „Emotional intelligence", *Imagination, Cognition, and*

Personality, nr. 9, 1989/1990, pp. 185 – 211.

Schaffer, C.E.

— *The Role of Adult Attachment in the experience and Regulation of*

Affect, New Haven (Connecticut), Yale University, 1993, lucrare

de doctorat nepublicată.

Scheldt, C.E., Waller, E., Schnock, C., Becker-Stoll, R, Zimmerman, R, Lucking, C.H. şi Wirsching, M. – „Alexithymia and attachment representation in idiopathic spasmodic torticollis", în *Journal of Nervous and Mental Disease*, nr. 187, 1999, pp. 47 – 52.

Schore, A.N. – *Affect Regulation and the Origin of the Seif*: *The Neurobiology of*

Emoţional Development, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1994 „The experience-dependent maturation of a regulatory sistem in the orbital prefrontal cortex and the origin of developmental psychopathology", în

Development and Psychopathology, nr. 8, 1996, pp. 59 – 87.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hali, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. şi

Domheim, L. – „Development and validation of a measure of emotional intelligence", în *Personality and Individual Differences*, nr. 25, 1998, pp. 167

177.

Sifneos, RE. – „Clinical observations on some patients suffering from a variety of psychosomatic diseases", în *Acta Medicina Psychosomatica*, nr. 7, 1967, pp. 1-10 „The prevalence of alexithymic characteristics în psychosomatic patients", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 22, 1973, pp. 255 – 262

„Problems of psychotherapy of patients with alexithymic characteristics and physical disease", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 26, 1975, pp.

65 – 70 „Alexithymia: Past and present", în *American Journal of Psychiatry*, nr. 153, 1996, pp. 137 – 142.

Sifneos, P.E., Apfel-Savitz, R. şi Frankel, F.H. – „The phenomenon of alexithymia': Observations in neurotic and psychosomatic patients", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 28, 1977, pp. 47 – 57.

Simon, G.E. şi Von Korff, M. – „Somatization and psychiatric disorder in the

NIMH epidemiological catchment area study", în American *Journal of Psychiatry*, nr. 148, 1991, pp. 1494 – 1500.

Singer, M.T. – „Psychological dimensions în psychosomatic patients", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 28, 1977, pp. 13 – 27.

Solms, M. – „What is consciousness?", în *Journal of the* American *Psychoanalytic*

Association, nr. 45, 1997, pp. 681 – 778.

Spangler, G. şi Grossman, K.E.Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants", în *Child Development*, nr. 64, 1993, pp. 1439 – 1450.

Spence, S., Shapiro, D. şi Zaidel, E. – „The role of the right hemisphere in the physiological and cognitive components of emoţional processing", în

Psychophysiology, nr. 33, 1996, pp. 112 – 122.

Sperry, R.W., Gazzaniga, M.S. şi Bogen, J.E.

— *Interhemispheric Relations hips*: *The*

Neocortical Commissures; *Syndromes of Hemisphere Disconnection*, în P.J. Vinken şi G.W. Bruyn (ed.), *Handbook of Clinical Neurology* (voi. 3), Amsterdam, North Holland Publishing, 1969.

Stern, D.N. – *The Interpersonal World of the Infant*, New York, Basic Books, 1985.

Taylor, G.J.

— *Psychosomatic Medicine and Contemporary Psychoanalysis*, Madison

(Connecticut), International Universities' Press, 1987 „The alexithymia construct: Conceptualization, validation, and relations hip with basic dimensions of personality", în *New Trends în Experimental and Clinical Psychiatry*, nr. 10, 1994, pp. 61 – 74 „Psychoanalysis and empirical research:

The example of patients who lack psychological mindedness", în *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, nr. 23, 1995, pp. 263 – 281.

Taylor, G.J., Baghy, R.M. şi Parker, J.D.A. – „The alexithymia construct: A potenţial paradigm for psychosomatic medicine", în *Psychosomatics*, nr. 32, 1991, pp. 153 – 164 *Disorders of Affect Regulation*: *Alexithymia în Medical and*

Psychiatric lllness, Cambridge, Cambridge U.P., 1997.

Taylor, G.J., Parker, J.D.A. şi Baghy, R.M. – „A preliminary investigation of alexithymia în men with psychoactive substance dependence", în *American*

Journal of Psychiatry, nr. 147, 1990, pp. 1228 – 1230.

Taylor, G.J., Parker, J.D.A., Baghy, R.M. şi Acklin, M.W. –

„Alexithymia and somatic complaints în psychiatric out-patients", în *Journal of Psychosomatic*

Research, nr. 36, 1992, pp. 417 – 424.

Taylor, G.J., Parker, J.D.A., Baghy, R.M. şi Bourke, M.P. – „Relations hips between alexithymia and psychological characteristics associated with eating disorders", în *Journal of Psychosomatic Research*, nr. 41, 1996, pp. 561

568.

Teicher, M.H., Ito, Y., Glod, C.A., Schiffer, F. şi Gelbard, H.A. – *Neurophysiological*

Mechanisms of Stress Response în Children, în C.R. Pfeffer (ed.), *Severe Stress and Mental Disturbance în Children*, Washington, D.C., American Psychiatric

Press, 1996, pp. 59 – 84.

Todarello, O., Taylor, G.J., Parker, J.D.A. şi Fanelli, M. – „Alexithymia în essential hypertensive and psychiatric ouptatients: A comparative study", în *Journal of Psychosomatic Research*, nr. 39, 1995, pp. 987 – 994.

Van der Kolk, B.A. – *The Psychobiology of Developmental Trauma*, lucrare prezentată la cea de-a 151-a întâlnire anuală a American Psychiatric Association, Toronto, Canada, mai 1998.

Vogt, B.A., Finch, D.M. şi Olson, C.R. – „Funcţional heterogeneity în cingulate cortex: The anterior executive and posterior evaluative regions", în *Cerebral*

Cortex, nr. 2, 1992, pp. 435 – 443.

Watt, D.F. – „Letter to the editor: Affect and the limbic sistem: Some hard problems", în *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*, nr. 10, 1998, pp. 113 – 116.

Weinberger, D.A. – *The Construct Validity of the Repressive Coping Style*, în

J.L. Singer (ed.), *Repression and Dissociation*: *lmplications for Personality*

Theory, *Psychopathology*, *and Health*, Chicago, University of Chicago Press, 1990, pp. 337 – 386.

Wise, T.N. şi Mann, L.S. – „The relations hip between somato-sensory amplification, alexithymia and neuroticism", în *Journal of Psychosomatic Research*, nr. 38, 1994, pp. 515 – 521.

Wise, T.N., Mann, L.S. şi Shay, L. – „Alexithymia and the five-

factor model of personality", în *Comprehensive Psychiatry*, nr. 33, 1992, pp. 147 – 151.

Wurmser, L. – „Psychoanalytic considerations of the etiology of compulsive drug use", în *Journal of the American Psychoanalytic Association*, nr. 22, 1974, pp. 820 – 843.

Yehuda, R., Steiner, A., Kahana, B., Binder-Brynes, K., Southwick, S.M., Zemelman, S. şi Ciller, E.L. – „Alexithymia în Holocaust survivors with and without PTSD", în *Journal of Traumatic Stress*, nr. 10, 1997, 93 – 100.

Yelsma, P. – „Affective orientations of perpetrators, victims, and functional spouses", în *Journal of Interpersonal Violence*, nr. 11, 1996, pp. 141 – 161.

Zeitlin, S.B., Lane, R.D., O'Leary, D.S. şi Schrift, M.J. – „Interhemispheric transfer deficit and alexithymia", în American *Journal of Psychiatry*, nr. 146, 1989, pp. 1434 – 1439.

CAPITOLUL 4

Competenţa emoţională

Dezvoltarea de

CAROLYN SAARNI

În acest capitol, voi descrie conceptul de competenţă emoţională şi voi detalia apoi modul în care acesta diferă de conceptul înrudit de inteligenţă emoţională.

Deoarece voi face acest lucru folosindu-mă de psihologia dezvoltării, voi ilustra competenţa emoţională prin rezultate ale cercetărilor întreprinse pe copii şi adolescenţi. Consider, de asemenea, relevant să-i reamintesc cititorului că subdisciplina psihologică în care a fost pregătit fiecare dintre autorii acestui volum influenţează punctul de vedere adoptat în privinţa unor concepte atât de complexe precum *emoţia*, *inteligenţa* sau *competenţa*. De pildă, importanţa relativă acordată contextului, şi nu persoanei, este unul dintre modurile în care subdisciplina cercetătorului afectează poziţia teoretică adoptată. Voi încerca să expun explicit premizele perspectivei mele teoretice ca psiholog al dezvoltării.

DEFINIŢIA INTELIGENŢEI EMOŢIONALE

Definiţia mea operantă pentru competenţa emoţională este următoarea:

competenţa emoţională este demonstrarea autoeficienţei în tranzacţii sociale ce solicită afectivitatea. *Autoeficienţa* este folosită aici

cu sensul că persoana crede că el sau ea are capacitatea şi aptitudinile necesare pentru a-şi atinge un anumit scop. Alegerea concretă a acelui scop reflectă valorile şi credinţele culturale, chiar dacă acestea au fost deja transformate de eu în sensuri personale. Am putea să ne imaginăm acest lucru ca o amprentă personală unică pe care persoana o lasă asupra practicilor culturale. Când noţiunea de autoeficienţă este apoi aplicată tranzacţiilor sociale care solicită afectivitatea, descriem modul în care oamenii răspund emoţional, dar aplică simultan şi strategic cunoştinţele lor despre emoţii şi despre expresivitatea lor emoţională în relaţiile cu alţii, astfel încât să poată negocia ceea ce doresc prin schimburi interpersonale şi să-şi regleze experienţa emoţională în scopul atingerii obiectivelor sau scopurilor dorite. *Scopurile* sau *obiectivele dorite* vor fi prin definiţie, pentru individul emoţional competent, integrate cu obligaţiile morale.

Competenţa emoţională matură, aşa cum este ea definită aici, presupune că valorile etice şi caracterul moral influenţează profund reacţiile emoţionale ale persoanei în moduri care promovează integritatea personală. Competenţa emoţională matură trebuie să reflecte înţelepciunea şi această înţelepciune să poarte cu ea valorile etice semnificative pentru cultura acelei persoane. În mod curios, puţini psihologi s-au ocupat de înţelepciune, cu atât mai puţin de felul în care se dezvoltă sau chiar de cum o „recunoaştem atunci când o vedem". Pe scurt, competenţa emoţională este un concept încăpător de tip umbrelă, care include mai multe procese participante şi produce o varietate de consecinţe. Voi vorbi despre aceste procese participante şi despre consecinţele lor în secţiunile care urmează în acest capitol.

PROCESELE CARE PARTICIPĂ LA COMPETENŢA EMOŢIONALĂ

Principalii participanţi la competenţa emoţională includ eul personal (sau identitatea centrală a eului), dispoziţiile morale şi istoria dezvoltării personale.

Aceste constituente sunt ele însele procese complexe, localizate într-o anumită perioadă şi într-un anumit context cultural. Ancora temporală în competenţa emoţională este probabil cel mai uşor de observat în istoria dezvoltării oricărui individ, chiar dacă această istorie este şi ea profund contextualizată de practicile culturale, sistemele de credinţe sociale şi individuale şi de relaţiile tranzacţionale în care s-au angajat indivizii. Influenţa timpului şi a culturii asupra competenţei emoţionale este şi ea demnă de observat,

în sensul că suntem cu toţii siguri că am trăit la un moment dat, într-o situaţie sau alta, pentru care am fost nepregătiţi sau epuizaţi, incompetenţa emoţională. Am trăit un sentiment de „diminuare, stres, eşec, sau poate pur şi simplu confuzie. De exemplu, cititorul poate să îşi amintească sau să îşi închipuie – că încearcă să sondeze modul „corect" de exprimare a emoţiilor, atunci când călătoreşte într-un mediu cultural foarte diferit. Sentimentul de stângăcie sau de expunere incomodă poate fi rezultatul emoţional trăit de persoană până în momentul în care va fi trecut suficient timp pentru ca aceasta să înveţe moduri semnificative şi social adecvate de exprimare a sentimentelor proprii în acel cadru cultural.

Rolul eului

Eul are rolul de a coordona şi media într-o manieră adaptativă importanţa mediului pentru individ (vezi, de exemplu, McAdams, 1996). O consecinţă critică a rolului eului este că valorile sunt atribuite contextului în care suntem angajaţi.

Când răspundem diferit acelui context particular cu care ne confruntăm datorită semnificaţiei acestuia pentru noi, atunci acţionăm orientat spre scop, iar a fi orientat spre scop înseamnă a funcţiona motivat când suntem angajaţi într-un anumit context (Lazarus, 1991). Din acest punct de vedere, emoţiile sunt funcţionale: ele servesc la împingerea noastră spre acţiuni prin care iniţiem, modificăm, menţinem sau încheiem relaţia cu acele circumstanţe în care suntem angajaţi

(Campos, Mumme, Kermoian şi Campos, 1994). Autoeficienţa este clar deservită atunci când sunt atinse scopuri adaptative (Bandura, 1989).

Prefer să mă gândesc la *eu* ca la un sistem de funcţii, din care multe se automatizează până la maturitate. Neisser a construit o taxonomie uşor de înţeles a sistemului eului care se pretează foarte bine conceptului de competenţă emoţională (Neisser, 1988, 1992; Neisser şi Fivush, 1994). *Eul* său *ecologic* este aceea trăsătură a eului care se angajează pragmatic în mediu la maturitate. Aceasta este probabil cea mai puţin conştientizată dintre trăsăturile eului sistem şi, cu toate acestea, este modul în care interacţionăm bidirecţional cu mediul (social şi fizic).

Ceea ce rezultă este o funcţie comună a ceea ce putem face noi cu mediul şi ceea ce ne oferă mediul pentru interacţiune. Bebeluşii şi

copiii mici îşi petrec cea mai mare parte a timpului explorând şi învăţând ce le oferă mediul; la maturitate funcţionăm adesea pe „pilot automat", până când întâlnim un aspect al mediului care ne cere să-i explorăm trăsăturile permisive. Din nou se potriveşte foarte bine exemplul adaptării la o cultură totalmente diferită. Ca un exemplu suplimentar, oarecum hazliu, unii occidentali nu învaţă niciodată cum trebuie să folosească beţişoarele japoneze pentru a mânca. O astfel de persoană mai are încă de învăţat modul în care beţişoarele japoneze devin un mijloc excelent de a se hrăni. O persoană care a crescut folosind beţişoarele ca instrumente de consumare a hranei nu trebuie să se gândească în mod conştient cum să interacţioneze cu ele.

Eul extins al lui Neisser ne permite să luăm ceea ce am învăţat şi să-l folosim pentru a ghida adaptarea noastră într-un context nou. În esenţă, aşteptările şi scripturile noastre derivă din acest fel de a învăţa şi ne oferă o pregătire în abordarea situaţiilor similare, dar noi. În acest sens, eul extins ne permite crearea unui pod temporal din trecut spre viitor. Luăm cu noi, în întâlniri interpersonale noi, credinţele şi aşteptările noastre sociale, pe care le-am deprins prin învăţare directă sau mediată din întâlnirile şi relaţiile trecute. Evident, există ocazii când ceea ce importăm în noua situaţie nu face bine şi atunci ne revizuim aşteptările pe măsură ce învăţăm aceste trăsături ale unui mediu nou.

A treia trăsătură a eului este *eul evaluator*; acest aspect subliniază sentimentele şi valorile pe care le ataşează oameni interacţiunilor lor cu mediul. De pildă, un copil creşte fascinat de păianjeni, iar un altul intră în panică şi este terorizat la vederea unui păianjen; un alt exemplu: unii adulţi adoră petrecerile, iar alţii preferă să stea acasă, ghemuiţi cu o carte bună. Semnificaţia eului evaluativ este trimiterea la natura orientată spre scop a sistemului eului; pe măsură ce ne maturizăm, învăţăm să ne manipulăm intenţiile astfel încât să căutăm avantajele şi să evităm dezavantajele. Le aplicăm această abordare relaţiilor noastre şi percepţiei pe care o avem despre sentimentele altora faţă de noi. Un puternic factor motivator pentru o mare parte din comportamentul uman este obţinerea sau menţinerea aprobării altora şi eul evaluator împreună cu eul extins internalizează aceste mesaje încărcate afectiv despre *eu* sub forma credinţelor şi a aşteptărilor despre propria persoană. În momentul în care încep să meargă la şcoală, copiii care se dezvoltă normal au capacitatea de

autoevaluare necesară pentru reglarea sau monitorizarea eului în relaţie cu aşteptările celor din jur despre un comportament adecvat (Harter, 1998; Kopp, 1992), în timp ce copiii cu întârzieri în dezvoltare manifestă adesea un deficit al acestei capacităţi de autoreglare (Kopp şi Wyer, 1994).

Pe scurt, conceptele eului ecologic, extins sau evaluativ ne permit să analizăm interacţiunile funcţionale dintre indivizi şi mediile lor sociale sau fizice.

Acest triplu concept al eului ne oferă un instrument pentru abordarea modurilor de manifestare a diferenţelor individuale, de exemplu, motivul pentru care persoana A se simte autoeficientă într-o anumită situaţie socială, în timp ce persoana B se simte depăşită în aparent aceeaşi situaţie socială. Ideea de reţinut aici este că o situaţie socială aparent similară nu este trăită tranzacţional ca uniformă, cu rezultatul că răspunsul emoţional al persoanei A diferă de cel al persoanei B.

Situaţia socială este o interacţiune dinamică sau variază funcţional după modul în care Eul multifaţetat al persoanei A se angajează în ea, spre deosebire de modul în care se angajează eul multifaţetat al persoanei B. Competenţa emoţională devine apoi legată de momentul şi modul în care un *eu* multifuncţional trăieşte experienţa autoeficienţei în tranzacţii concrete. Aceasta este o sursă importantă de variabilitate individuală sau interindividuală în competenţa emoţională.

Putem să ne dovedim emoţional competenţi în 99 de interacţiuni diferite, dar la interacţiunea 100 putem întâlni situaţia pentru care nu suntem pregătiţi sau pentru care nu avem aptitudinile necesare. Putem descoperi şi că preferăm să ne inducem singuri în eroare legat de experienţa noastră negativă, decât să ne confruntăm cu incompetenţa noastră emoţională (a se vedea şi excelenta discuţie a lui Baumeister (1993). Într-adevăr, autopăcălirea a fost propusă ca mediator principal între dispoziţia afectivă (stările dispoziţionale) şi starea de bine subiectiv (Erez, Johnson şi Judge, 1995) pentru faptul că indivizii reduc, ignoră sau minimalizează feedbackul negativ despre ei şi menţin puncte de vedere excesiv de pozitive despre ei. Harter (1990) a observat ca la vârsta de patru ani copiii din SUA manifestă această eroare sistematică (bias) autofavorabilă.

Modelul eului tripartit a lui Neisser ne ajută să abordăm

experienţa emoţională a individului pe măsură ce se produce (1) într-un mediu fizic şi social (eul ecologic); (2) în funcţie de un cadru temporal (eul extins) şi (3) ca răspuns la standardele şi valorile familiale şi contextele societate (eul evaluativ). Dar cât de aplicabil este acest model al „eului" la alte culturi? Aceasta este o problemă importantă a conceptului de competenţă emoţională; amintiţi-vă că definiţia dată competenţei emoţionale subliniază autoeficienţa în tranzacţiile sociale care stimulează emoţiile. Dacă o altă societate nu are aceeaşi perspectivă ca una occidentală în privinţa „eului", cum afectează acest lucru manifestarea competenţei emoţionale în tranzacţiile sociale care stimulează emoţiile în această societate?

Îl trimit pe cititor la alte surse care analizează această problemă importantă

(Kitayama şi Marcus, 1994; Kitayama, Markus şi Matsumoto, 1995; Markus şi

Kitayama, 1994; Mesquita şi Frijda, 1992; Saami, 1999; G.M. White, 1994). Este şi o problemă cu care se confruntă conceptul de inteligenţă emoţională.

Rolul dispoziţiei morale

Plec de la ideea că o persoană care funcţionează într-un mod emoţional adaptativ şi competent trăieşte invariabil în acord cu dispoziţia noastră morală, dar nu neapărat şi cu legile noastre. Ultimele sunt adesea relativiste şi se schimbă în funcţie de context, iar prima este inclusă în concepte precum simpatia, autocontrolul, echitatea şi un sentiment al obligaţiei (Campbell şi Christopher, 1996;

Flanagan, 1991; J.Q. Wilson, 1993). Integritatea personală vine cu o viaţă trăită în acord cu sentimentul sau dispoziţia morală personală şi concomitent; o astfel de viaţă reflectă competenţă emoţională. Poate că nu din întâmplare persoanele urmărite în studiul de caz realizat de Colby şi Damon (1982) privind acţiunea şi idealurile morale erau caracterizate de ataşamentul lor pentru căutarea adevărului, deschiderea mentală faţă de nou, compasiunea pentru alţi oameni, flexibilitatea la schimbare şi o sensibilitate pentru „a proceda corect" în viaţa de zi cu zi şi în relaţiile cu ceilalţi. Aceşti adulţi au făcut dovada unui tip de integritate personală descris de Blasi (1983) ca o caracteristică a eului sau identităţii morale şi în care imaginea de sine a fost definită central de angajamentul moral. Un eu moral implică, aşa cum este firesc, un angajament pentru acţiunea şi înţelegerea morală şi

este sinonim cu caracterul moral.

Calităţile observate anterior de J.Q. Wilson (1983) şi de alţii ca fiind esenţiale pentru o dispoziţie morală nu sunt necunoscute; ele sunt similare şi se suprapun cu cele descrise de Aristotel ca virtuţi (traducere 1985): curajul (care poate fi considerat necesar pentru susţinerea comuniunii), dreptatea (imparţialitate în echitate, reciprocitate şi imparţialitate) temperanţa (sau autocontrolul) şi înţelepciunea (o cunoaştere „intuită" a alegerii corecte). Filosofii J.Q. Wilson (1983) şi

MacIntyre (1981) îl urmează pe Aristotel în analizele lor despre ce este important la un caracter onorabil şi mai ales Wilson se bazează pe teoria dezvoltării şi pe descoperirile antropologice pentru a-şi susţine afirmaţia că nucleul unei vieţi echilibrate şi bine trăite este caracterul. Walker şi Hennig (1997) în analiza lor despre dezvoltarea morală ca parte a personalităţii adoptă o temă similară; analizând cercetările lor şi ale altora (Haan, 1991; Walker, Pitts, Henning şi Matsuba, 1995; Walker şi Taylor, 1991) despre dezvoltarea morală am descoperit faptul că ei subliniază că angajamentul moral şi integritatea personală sunt imposibil de separat de experienţa social-emoţională a persoanei. Şi eu susţin că o astfel de viaţă echilibrată şi bine trăită, caracterizată de integritate personală, reflectă o competenţă emoţională matură. Nu văd cum ar putea fi separate una de alta.

Ideea includerii caracterului în competenţa emoţională relevă şi faptul că, pe măsură ce ne maturizăm, competenţa noastră emoţională devine mai bună.

Copiii preşcolari manifestă simpatie, un anumit grad de autocontrol (sau supunere) şi, ocazional, un sentiment al echităţii în împărtăşirea obiectelor. Obligaţia, datoria sau conştiinţa necesită mai multă maturitate şi acest sentiment moral devine evident la copiii de vârstă şcolară, dar probabil abia la adolescenţă va apărea acea integritate personală pe care o numim caracter. Aş sugera că abia la adolescenţii maturi se poate observa o competenţă emoţională bine dezvoltată.

Într-adevăr, atunci când întâlnim un adolescent imatur (adică la vârsta lui se poartă ca un copil mai mic), este normal să ezităm când trebuie să ne bazăm pe integritatea sa personală. Pe scurt, caracterul lui este încă neformat şi pariez că reacţia noastră la funcţionarea sa emoţională va indica faptul că îl resimţim ca mai puţin competent

emoţional. Cred că un copil de vârstă şcolară bine adaptat poate fi şi el un bun candidat pentru competenţa emoţională, dar deoarece autodefinirea şi experienţa sa emoţională nu au trecut încă prin furtuna pubertăţii, sugerez să-l considerăm avansat în manifestarea competenţei emoţionale, dacă nu chiar ajuns la un nivel matur.

Tabelul 4.1. Repere importante în dezvoltarea emoţională în relaţie cu inteligenţa socială

Vârsta	Strategii de reglare/adaptare	Comportamentul expresiv	Construirea relaţiilor
Bebeluş O-12 luni	Autocalmarea şi învăţarea modulării reactivităţii. Reglarea atenţiei în serviciul acţiunii coordonate. Se bazează pe îngrijitor pentru eşafodajul suportiv în situaţii de stres.	Sincronicitate comportamentală cu alte persoane în unele canale expresive. Discriminare crescândă a expresiilor celorlalţi. Responsivitate emoţională crescută la stimuli aflaţi sub controlul conjugat mamă-copil. Coordonare crescândă a comportamentelor expresive în situaţii ce provoacă emoţii.	Jocuri sociale şi vorbitul pe rând (de exemplu: „Cucu? — Bău!"). Referirea socială. Folosirea semnalelor sociale în scop instrumental (de exemplu: „Plânsul fals" pentru a atrage atenţia).
Copil mic 12 – 24 de luni	Emergenţa autoconştientizării şi conştientizarea reacţiei emoţionale proprii. Iritabilitatea datorată constrângerilor şi limitelor impuse autonomiei în expansiune şi nevoilor de explorare. Autoevaluarea şi autoconştientizarea sunt evidente în		

comportamentul expresiv care însoţeşte ruşinea, mândria şi timiditatea. Creşte înţelegerea şi producţia cuvintelor pentru comportamentul expresiv şi stări afective

Anticiparea de sentimente diferite faţă de persoane diferite.

O discriminare crescândă a emoţiilor celor din jur şi a sensurilor lor. Forme timpurii de empatie şi acţiune prosocială.

preşcolar Accesul la simboluri

2, 5 – 5 ani facilitează reglarea emoţiilor, dar acestea pot provoca şi frustrare.

Comunicarea cu ceilalţi extinde evaluările copilului şi conştientizarea sentimentelor proprii şi a evenimentelor care provoacă emoţii.

Adoptarea comportamentului expresiv „ca şi cum".

În joc şi tachinare.

Conştientizarea pragmatică a faptului că mimicile emoţionale false îi pot induce în eroare pe ceilalţi în privinţa sentimentelor proprii.

Comunicarea cu ceilalţi dezvoltă înţelegerea copilului privind tranzacţiile sociale şi aşteptările comportamentale.

Comportament prosocial şi compasiunii faţă de alţi copii.

O înţelegere crescândă a emoţiilor altor persoane.

şcolar mic Emoţiile care ne permit Adoptarea unei faţade

5 – 7 ani să devenim mai conemoţionale „relaxate".

ştienţi de noi (de pildă, în prezenţa colegilor, ruşinea) sunt vizate

Coordonarea crescândă a aptitudinilor sociale cu emoţiile proprii şi cu cele ale altora.

Tabelul 4.1. – continuare

Vârsta	Strategii de reglare/adaptare	Comportamentul expresiv	Construirea relaţiilor

		pentru a fi reglate. Căutarea suportului în grijitorului este încă o strategie importantă de a face faţă situaţiilor, dar devine evident că individul se bazează din ce în ce mai mult pe rezolvarea situaţională a problemelor.	Înţelegerea incipientă a „scripturilor”. emoţionale seconsensuale.
şcol ar mare 7 – 10 ani	Rezolvarea de probleme Aprecierea normelor este preferată pentru comportamentul de a face faţă situaţiilor expresiv, autentic sau dacă controlul este simulat. Folosirea cel puţin moderat. comportamentului Sunt folosite strategii expresiv pentru a de distanţare dacă modul dinamicile controlul este evaluat relaţionale (de pildă, ca fiind minim. zâmbetul la apropierea unui prieten).		Conştientizar existenţei emoţiilor multiple faţă de aceeaşi persoană. Folosirea de cadre temporale multiple şi informaţia personală unică despre celălalt ca ajutoare în construirea prieteniilor strânse.
preadolescent 10 – 13 ani în autentice cu prietenii geneapropiaţi şi controlate cu alte persoane,	o acurateţe crescândă evaluarea controlului expresiile emoţionale realist în condiţii de stres. Capabil să expresii reze soluţii multiple şi strategii diferenţiate în abordarea situaţiilor de stres.		Sensibilitatea socială şi conştientizarea „Scripturilor”. emoţionale asociate rolurilor sociale cresc.

adolescent 13+ ani	Conştientizarea abilă derilor emoţionale de autonale (de pildă, prezentare pentru de controlul impresiei. furie) facilitează soluţii bazate pe înţelegere, care este integrată tot mai mult cu caracterul moral şi filosofia personală în rezolvarea situaţiilor stresante şi în deciziile derivate.	ciclu-Adoptarea persostrategiiea vinovăţiereciproce pentru sentimentulemoţiilor afectând găsirea derelaţiei.	Conştientizar comunicării a ca calitatea

Rolul istoriei dezvoltării în calitate de constructivist social, perspectiva mea despre modul în care istoria dezvoltării afectează competenţa emoţională este una care subliniază că *învăţăm* să le acordăm sensuri experienţelor noastre emoţionale contextuale prin intermediul expunerii sociale la discursul şi naraţiunea emoţională prin capacităţile cognitive dezvoltate. Din acest punct de vedere, o abordare social-constructivistă a emoţiei este puternic individualizată: experienţa emoţională personală este dependentă de expunerea la anumite contexte, istoria socială unică şi funcţionarea cognitivă în stadiul actual de dezvoltare. Această ultimă componentă permite o transformare a contextului prin însuşi interacţiunea cu el (Carpendale, . Istoria noastră socială unică include imersiunea în credinţele, atitudinile şi supoziţiile culturii noastre (adesea comunicate prin naraţiune şi discurs), observarea persoanelor importante şi a modelelor de reîntărire de la cei cu care suntem implicaţi în relaţii semnificative. Toţi aceşti factori contribuie la învăţarea semnificaţiei emoţiilor şi reacţiilor la ele. Conceptele pe care le atribuim experienţei emoţionale sunt saturate de nuanţe şi sensuri dependente de context, inclusiv rolurile sociale pe care le ocupăm, de pildă rolurile sexuale şi de vârstă.

O perspectivă social-constructivistă asupra competenţei emoţionale subliniază crearea activă a propriei experienţe emoţionale, integrată în funcţionarea cognitivă a stadiului de dezvoltare şi în experienţa socială. Aceasta este trăsătura care diferenţiază constructivismul de termenul mai des întâlnit de *construcţie socială a*

emoţiilor (Armon-Jones, 1986). Acesta din urmă este înrudit prin faptul că propune că toate emoţiile sunt produse socio-cultural, dar nu lasă loc excentricităţilor dezvoltării umane sau transformării active a contextului care apare în urma interacţiunii noastre cu el. Într-adevăr, întâlnirile întâmplătoare *primesc un sens* şi sunt astfel transformate de majoritatea indivizilor occidentali prin atribuiri de genul „roata norocului" sau „habar n-aveam că acea zi îmi va schimba viaţa pentru totdeauna" sau „am prins momentul", „soarta ne-a adus împreună", „răul are un scop bun: te face să apreciezi ceea ce ai". Constructivismul social permite astfel aleatoriul şi fortuitul în dezvoltare, în timp ce construcţionismul postulează o transmitere sau internalizare mai rigidă a sensurilor şi discursurilor culturale (a se vedea discuţiile relevante de Bandura, 1998; Gergen, 1998; Krantz,). Prin competenţa emoţională putem îmbrăţişa evenimentele fortuite pentru posibilităţile pe care ni le oferă; când aceste evenimente întâmplătoare sunt distructive şi traumatice, reacţia emoţional competentă (şi, astfel, regenerantă)

va fi abordarea recuperării şi privirea vieţii ulterioare cu o optică îmbogăţită a vulnerabilităţii noastre în faţa hazardului, atât pozitivă, cât şi negativă. Să sperăm că autoeficienţa emoţională, ultima aptitudine din competenţa emoţională descrisă mai jos, este rezultatul la care ajung şi persoanele care supravieţuiesc unei traume: ele pot învăţa să trăiască şi să simtă conştientizând mai mult (Janoff-Bulman, 1998; Janoff-Bulman şi Frantz, 1997).

După cum ar trebui să fie deja evident, experienţa socială joacă un rol central din punctul meu de vedere atât în istoria dezvoltării, cât şi în constructul de competenţă emoţională. Pentru a scurta, am inclus Tabelul 4.1, adaptat după Saami

(1999), care prezintă sub o formă schematică principalele „repere" ale dezvoltării legate de modul în care învăţăm să realizăm conexiuni importante între emoţia şi experienţa socială. Folosesc cele trei teme organizatorice majore (reglarea/

adaptarea, comportamentul expresiv şi construirea relaţiilor) care captează pentru mine esenţa a ceea ce este important în dezvoltarea emoţională. Aceste teme cu rol organizatoric interacţionează una cu alta; le consider firele multidimensionale care formează bătătura şi urzeala unei ţesături dinamice creând un şablon întreţesut de funcţionare emoţională adaptativă. Linia progresivă a

dezvoltării prezentată de mine începe de la naştere şi se extinde pe parcursul adolescenţei, în timp ce „ţesătura funcţionării emoţionale" e nelimitată şi-şi poate chiar extinde influenţa pe parcursul mai multor generaţii. (Pentru cititorii care nu cunosc tematica dezvoltării, rezultatele empirice pentru etapele prezentate în Tabelul 4.1

sunt descrise în Harris, 1989; Lewis şi Michalson, 1983; Saarni şi Harris, 1989;

Saami, Mumme şi Campos, 1998; Thompson, 1990, 1998, printre alţii.)

Cu această introducere destul de lungă privind fundamentele teoretice ale competenţei emoţionale, voi trece la aptitudinile care formează competenţa emoţională. Învăţăm aceste aptitudini în contexte sociale şi, prin urmare, aptitudinile enumerate mai jos trebuie înţelese ca reprezentând credinţele culturale occidentale despre experienţa emoţională şi pot avea o aplicabilitate limitată la alte culturi. Aceste aptitudini sunt prezentate într-o succesiune care *nu* este şi ordinea lor de dezvoltare. Putem observa manifestări protoconstitutive ale fiecărei aptitudini. Foarte des în adolescenţa târzie se pot observa toate aptitudinile aplicate eficient şi competent. Dar, dată fiind semnificaţia contextului, vor apărea inevitabil situaţii în care vom reacţiona cu o relativă incompetenţă emoţională, în ciuda eforturilor importante de a găsi un comportament eficient. Mai jos sunt enumerate aptitudinile competenţei emoţionale:

Aptitudinile competenţei emoţionale

1. Conştientizarea stării emoţionale personale, inclusiv posibilitatea trăirii de emoţii multiple şi la niveluri mai mature, conştientizarea faptului că putem să nu fim conştienţi de emoţiile proprii din cauza dinamicilor inconştiente sau a neatenţiei selective;

2. Aptitudinea de recunoaştere a emoţiilor altor persoane, pe baza situaţiilor şi indicatorilor expresivi pentru care există un oarecare consens cultural în privinţa sensului emoţional;

3. Aptitudinea de folosire a vocabularului emoţiilor şi a termenilor expresivi disponibili în mod uzual în subcultura persoanei; la niveluri mai mature, aptitudinea de a învăţa scripturi culturale care asociază emoţia cu rolurile sociale;

4. Capacitatea participării empatice şi compasiunii pentru experienţele emoţionale ale altor persoane;

5. Aptitudinea de a înţelege că stările emoţionale interne nu

corespund neapărat cu expresia emoţională externă, nici la sine, nici la ceilalţi şi, la un nivel mai matur, înţelegerea că un comportament emoţional-expresiv poate influenţa un altul şi includerea acestui fapt în construcţia strategiilor de autoprezentare.

6.

Aptitudinea de a găsi soluţii adaptative la emoţiile aversive sau perturbatoare folosind strategii de autoreglare (de pildă „rezistenţa la stres”)

care reduc intensitatea sau durata acestor stări emoţionale;

7. Conştientizarea faptului că structura sau natura relaţiilor este parţial definită atât de gradul de transparenţă emoţională, cât şi de momentul exprimării sau de autenticitatea expresiei exteriorizate şi de gradul de reciprocitate sau simetrie din relaţie; prin urmare, intimitatea matură este parţial definită de împărtăşirea reciprocă de emoţii autentice, în timp ce relaţia părinte-copil poate avea o comunicare asimetrică de emoţii autentice.

8. Capacitatea de autoeficienţă emoţională: persoana consideră că se simte în general aşa cum doreşte să se simtă; adică, autoeficienţa emoţională înseamnă că persoana îşi acceptă experienţa emoţională, fie ea unică şi excentrică sau cultural convenţională, şi această acceptare este conformă cu credinţele persoanei despre ceea ce constituie un „echilibru” emoţional dezirabil. Pe scurt, persoana trăieşte în acord cu teoria proprie despre emoţie atunci când face dovada că autoeficienţa emoţională este integrată simţului său moral.[3]

CONSECINŢELE COMPETENŢEI EMOŢIONALE

Pe măsură ce copiii îşi însuşesc aceste aptitudini de competenţă emoţională într-o varietate de contexte, consecinţele competenţei emoţionale încep să fie vizibile în comportamentul lor. Trei dintre aceste consecinţe mi-au atras în mod particular atenţia şi toate trei au un trecut important în cercetarea empirică.

Prima consecinţă notabilă este *aptitudinea de a-şi gestiona*

---

[3] O teorie personală a emoţiei derivă din poziţia constructivistă, care afirmă că oamenii funcţionează potrivit credinţelor şi aşteptărilor care dau sens şi formă experienţelor lor emoţionale. O teorie personală a emoţiei este setul propriu de credinţe şi explicaţii despre „funcţionarea" emoţională. Poate fi concepută ca un model intern de funcţionare a emoţiei (a se vedea şi literatura asociată privind teoriile populare ale emoţiilor, cum ar fi D'Andrade, 1987; Lutz, 1987; Russell; Femandez-Dols, Manstead şi Wellenkamp, 1996; Saami, 1999).

eficient *emoţiile*, care este de o importanţă critică pentru capacitatea de a negocia ceea ce dorim prin intermediul schimburilor interpersonale. Alte consecinţe importante ale competenţei emoţionale sunt *sentimentul de bine subiectiv* şi *rezilienţa* adaptativă în faţa situaţiilor stresante viitoare. O mare parte din cercetările relevante care susţin atât lista anterioară de aptitudini ale competenţei emoţionale, cât şi ultimele trei consecinţe este disponibilă în prezentări publicate (Asher şi Rose, 1997; Compas, Worsham şi Ey, 1992; Crick şi Dodge, 1994; Denham, 1999; Fox, 1994; Garber, Braafladt şi Zelman, 1991; Parke, Cassidy, Burks, Carson şi Boyum, 1992; Saami, 1999; Thompson, 1991; Wolchik şi Sandler, 1997).

Gestionarea emoţiilor

Strategii de coping – Strategiile de coping sunt de o importanţă majoră în gestionarea emoţiilor şi se ştie că omul învaţă scripturile emoţionale pentru strategiile dezirabile de coping social la o vârstă relativ fragedă (pe la şase-şapte ani)

şi odată cu maturizarea devine mai capabil de a oferi justificări mai elaborate şi contextualizate pentru copingul strategic şi de a crea aşteptări despre cum se va simţi ulterior (Saarni, 1997). Similar, copiii mai mari ţin cont de diferenţele diadice de statut, grad de afiliere şi de intensitate a emoţiei în evaluarea unor întâlniri stresante ipotetice şi a modului în care îşi vor gestiona comportamentul emoţional-expresiv în aceste situaţii ipotetice (Saarni, 1991). Există, în prezent, un grup important de cercetări privind cunoaşterea socială care oferă informaţii despre cunoaşterea scripturilor de gestiune a comportamentului emoţional-expresiv la copii în situaţii dificile (rezumat de Saarni şi colaboratorii, 1998) şi, în general, am descoperit că pentru copiii mai mari atât comportamentul emoţional autentic, cât şi comportamentul emoţional disimulat sunt acte controlate.

Gestionarea observată a comportamentului emoţional-expresiv – Numărul de cercetări care au adunat date privind încercările copiilor de a-şi gestiona comportamentul emoţional-expresiv este considerabil mai mic în comparaţie cu cercetările anterior menţionate de cunoaştere socială care analizează cunoaşterea scripturilor de către copii în situaţii ipotetice. Aici voi comenta numai două.

O cercetare recentă a lui Marion Underwood şi colaboratorii (Underwood, Hurley, Johanson şi Mosley, 1999) analizează felul în care copiii (cu vârste între 8 şi 12

ani, N = 382) s-au adaptat unui alt copil necunoscut de aceeaşi vârstă în timpul unui joc computerizat „aranjat". Cercetătorii au descoperit cu surpriză foarte puţine expresii de furie deschisă în timpul acestor interacţiuni, deşi copiii-subiect au fost insultaţi sau luaţi în râs de către copilul-complice al experimentatorului.

De cele mai multe ori, copiii rămâneau tăcuţi după insultele copilului-complice, păstrau o expresie neutră sau zâmbeau. Diferenţele dintre sexe au indicat că fetele au fost mai înclinate să arate o tristeţe uşoară, să râdă jenate sau să exprime comentarii autocritice. Pe scurt, aceşti copii şi-au gestionat comportamentul emoţional-expresiv foarte prudent. Ei au fost nevoiţi să facă faţă unui copil necunoscut, într-un laborator universitar, şi au realizat probabil că sunt filmaţi.

Unii copii au ales să termine jocul computerizat mai devreme şi este interesant că aceşti copii au fost nominalizaţi într-o proporţie mult mai mare de către colegii lor de clasă ca înclinaţi spre un comportament agresiv (Underwood, 1997).

Dar, în acest context, ei nu au fost nici agresivi, nici nu şi-au exprimat furia. Îmi imaginez că unii au gândit în sinea lor: „Cui îi trebuie aşa ceva?" în faţa atacului de insulte moderate lansat la adresa lor, manifestându-şi astfel competent dreptul de a pune capăt experimentului.

A doua cercetare a fost realizată de mine şi a vizat filmarea copiilor interacţionând cu un complice adult, prima dată când acesta se afla într-o dispoziţie fericită şi veselă, apoi, după o săptămână, când era într-o stare depresivă (Saarni, 1… Copiii (N = 80) au fost rugaţi de un alt adult să încerce să-l înveselească şi au acceptat cu toţii. În această a doua sesiune, li se cerea să-şi gestioneze comportamentul emoţional-expresiv în interacţiune cu o femeie depresivă; faţă de copiii mai mici (de 6 ani), copiii mai mari (de 11 şi 12 ani) au manifestat mai multă stăpânire de sine, au vorbit şi au zâmbit mai mult, dar comportamentul lor a fost mai agitat, mai încărcat de tensiune. Copiii cei mai mici au fost şi cei mai înclinaţi să-şi arate supărarea şi stresul, iar cei din grupul de vârstă medie (între

8 şi 9 ani), au avut un curios profil emoţional uniform. Presupun că au încercat să reziste interacţiunii cum au putut mai bine.

Cele două studii sugerează că gestiunea comportamentului emoţional-expresiv la copil poate fi considerată *emoţional competentă* numai *retrospectiv*. Putem analiza comportamentul în situaţia X pentru

a vedea cât a fost de folositor în circumstanţele date. Dacă încercăm să prezicem dacă un copil va avea un comportament emoţional competent, gradul de siguranţă este mai mic (copiii agresivi din cercetarea lui Underwood *nu* s-au comportat incompetent aşa cum ne-am fi putut aştepta, dată fiind evaluarea lor sociometrică; Underwood, 1997). Competenţa emoţională este dinamică; este o decizie pe care o luăm despre anumite comportamente în anumite situaţii care suscită emoţii. Cu toate acestea, susţin şi că decizia de competenţă emoţională matură poate fi luată atunci când vedem indivizii aplicând principiile lor morale în situaţii care îi solicită pe plan emoţional şi răspunzând în acord cu sistemul lor moral.

Starea de bine subiectiv

Psihologii sociali analizează de mult timp componentele şi factorii care contribuie la starea de bine subiectiv (vezi Lazarus, 1991 şi o analiză recentă de

Diener, Suh, Lucas şi Smith, 1999). În una dintre primele analize ale stării de bine, W. Wilson (1967) a ajuns la concluzia că o persoană are mai multe şanse de a se simţi fericită dacă este tânără, educată, relativ bogată, religioasă şi căsătorită.

Diener şi colegii săi (1999) au conchis că parametrii stării de bine erau concepuţi întrucâtva diferit în apropierea sfârşitului de mileniu: acum suntem mai înclinaţi să ne simţim fericiţi dacă avem un temperament pozitiv, îmbrăţişăm optimismul şi minimalizăm partea negativă şi ne bucurăm de relaţii reciproc suportive şi este încă foarte util dacă avem un câştig adecvat şi/sau avem acces la resurse, astfel încât să ne putem atinge scopurile. Unde se situează competenţa emoţională în raport cu starea de bine subiectiv? Consider că este ultima componentă a competenţei emoţionale, capacitatea de autoeficienţă emoţională care facilitează starea de bine subiectiv, deoarece implică acceptarea experienţei emoţionale personale ca justificată şi importantă. Cercetări realizate pe copii şi adolescenţi sugerează că sentimentul valorii personale mediază sistemele emoţional şi motivaţional, astfel încât credinţele pozitive despre propria persoană au fost asociate cu un sentiment mai pozitiv faţă de sine şi o urmărire mai energică a scopurilor importante pentru sine (Harter, 1986, 1999). Din această perspectivă, o stimă de sine mare poate funcţiona ca un tampon de optimism în momentul în care individul suferă: recunoaştem că ne simţim destul de nefericiţi pe

moment, dar experienţa emoţională aversivă primeşte sens şi este recunoscută ca adecvată circumstanţelor concrete. Nu vreau să afirm că un strat subţire de „vopsea" pozitivă este, pur şi simplu, aplicat experienţei negative, ci că sentimentele negative sunt *integrate* în modul în care ne înţelegem pe noi, astfel încât percepţia noastră este îmbunătăţită şi ne conştientizăm emoţiile (vezi Janoff-Bulmar şi Franz, 1997).

Cercetările privind starea de bine subiectiv la copii sunt foarte limitate şi constructele comparabile cu cele din cercetările realizate pe adulţi sunt cel mai adesea subsumate sub numele de cercetări privind stima de sine sau gestionarea emoţiilor. Ilustrativă pentru ultimul termen este o cercetare observaţională recentă privind reglarea emoţiilor la preşcolari şi competenţa socială (Fabes şi colaboratorii, 1999). Rezultatele sugerează că aptitudinile copiilor mici de a-şi concentra atenţia şi de a inhiba reacţiile inadecvate (apreciate de profesori) sunt legate de o probabilitate mai mică de a trăi o activare emoţională negativă în interacţiunea cu alţi copii în jocuri cu un nivel înalt de activitate. Copiii care pot accesa acest tip de autocontrol (numit de autori *control cu efort*, un indicator compus) păreau capabili să atenueze o parte din dinamica emoţională care escaladează în situaţia de joc (de exemplu, ţipatul sau alergarea necontrolată), să evite interacţiunea agresivă şi să răspundă în moduri mai competente şi mai constructive din punct de vedere social. În această categorie de cercetări, starea de bine poate fi dedusă ca prezentă în comportamentul copiilor mici, competenţi social şi în evitarea cu succes a activării emoţionale negative în jocul social de intensitate crescută.

Alte cercetări din domeniul dezvoltării par să confirme că aceşti copii capabili de autocontrol sunt şi cei care au învăţat o parte dintre aptitudinile critice şi fundamentale pentru competenţa emoţională: conştientizarea emoţiilor proprii, înţelegerea şi empatizarea cu emoţiile altora, accesul şi aptitudinea de a folosi un lexicon emoţional şi scripturi emoţionale şi copingul în situaţiile şi cu emoţiile negative (Gottman, Katz şi Hooven, 1997; alte cercetări cu rezultate similare sunt prezentate în Saarni, 1999).

Rezilienţa

Rezilienţa este definită ca o capacitate de redresare rapidă după trăirea unei experienţe negative. Ar fi logic ca o persoană care

manifestă un comportament emoţional competent într-un mare număr de situaţii stresante, să fie considerată rezilientă. Însă reziliența este cu greu considerată un construct unidimensional şi o parte din cercetări indică faptul că experienţe solicitante repetate pot epuiza influenţele protective şi eroda funcţionarea competentă în unele domenii (Luthar, Doemberger şi Ziegler, 1993). Am găsit cercetarea longitudinală realizată de

Murphy şi Moriarty (1976) extrem de utilă în identificarea consecinţelor competenţei emoţionale. Datele lor arătau că, dacă sunt expuşi la agenţi stresori care se află *în limitele* capacităţii lor de adaptare şi, totuşi, trebuie să facă un efort de a se ridica la nivelul solicitării emoţionale, copiii sunt mai înclinaţi să manifeste capacităţi de coping ameliorate în faţa unui stres viitor. Un copil care manifestă competenţă emoţională are o probabilitate mai mare de a deţine eşafodajul social necesar, astfel încât să poată fi susţinut în încercarea de a face faţă unei situaţii foarte dificile care îl consumă, nivelul emoţional rămânând în limitele capacităţii sale de control. Copilul supus unor traume cronice care deţine un suport slab sau inconsecvent de la obiectele ataşamentului îşi va arăta vulnerabilitatea, chiar dacă nu neapărat în toate domeniile (vezi Luthar şi colaboratorii, 1993, la fel şi

Ackerman, Izard, Schoff, Youngstrom şi Kogos, 1999). Pe scurt, reziliența este o consecinţă a competenţei emoţionale, dar nu poate fi separată de relaţiile sociale pe care le are un individ cu resursele pe care se bazează.

COMPETENŢĂ EMOŢIONALĂ ŞI INTELIGENŢĂ EMOŢIONALĂ

Ultima parte a comentariilor mele teoretice este legată de distincţia dintre constructele de competenţă emoţională şi inteligenţă emoţională. Ca şi competenţa emoţională, constructul de inteligenţă emoţională a primit o varietate de definiţii. În mod surprinzător, a fost definit adesea fără a se face referire la valorile etice (cu excepţia altruismului) sau la identitatea eului (Goleman, 1995;

Mayer şi Salovey, 1997), iar istoria dezvoltării individului a primit de obicei o atenţie insuficientă sau nu a primit deloc atenţie. Voi include aici definiţia dată de Mayer şi Salovey (1997) conceptului de inteligenţă emoţională: „Inteligenţa emoţională include capacitatea de a percepe corect, de a evalua şi exprima emoţia;

capacitatea de a accesa şi/sau genera sentimente când acestea

facilitează gândirea; capacitatea de a înţelege emoţia şi cunoştinţele emoţionale; şi capacitatea de a regla emoţiile pentru promovarea dezvoltării emoţionale şi intelectuale" (p. 10).

Cercetările empirice care aveau ca scop măsurarea acestor aptitudini care compun inteligenţa emoţională au fost realizate în cea mai mare măsură pe subiecţi adulţi (dar a se vedea mai jos) şi pentru aceste comentarii m-am bazat pe cercetarea realizată de Davies, Stankow şi Roberts (1998). Davies şi colegii săi au evaluat trei eşantioane mari de adulţi (majoritatea bărbaţi, număr total de subiecţi: 530), administrându-le baterii de teste relativ scumpe pentru a determina validitatea discriminativă şi convergentă a instrumentelor construite pentru măsurarea inteligenţei emoţionale. Acestea includeau instrumentele de autoraportare construite de Mayer şi colegii care urmăreau evaluarea diferitelor „capacităţi" de procesare a informaţiei emoţionale şi un instrument exploratoriu de evaluare directă a percepţiei emoţionale şi etichetare a mimicii, tonurilor auditive şi a culorilor. În plus, au folosit o gamă largă de instrumente menite să elucideze aptitudinile cognitive, verbale, funcţionarea socială şi variabilele personale.

După multiple analize, Davies şi colaboratorii au conchis că singurul lucru care persistă ca o măsură viabilă, deşi slabă, a inteligenţei emoţionale este instrumentul pentru evaluarea percepţiei emoţionale prin identificarea „corectă".

a expresiilor faciale, însă chiar şi aceste rezultate sufereau de o fidelitate slabă.

Chestionarele de autoraportare au corelat foarte mult cu testele de personalitate existente, astfel încât discriminarea inteligenţei emoţionale de trăsături ale personalităţii ca nevrotismul, extraversia şi agreabilitatea poate fi problematică.

Aptitudinile verbale au corelat şi ele cu chestionarele de procesare a informaţiei emoţionale. Davies şi colegii au conchis că este posibil ca inteligenţa emoţională să nu fie în realitate o aptitudine mentală şi s-au întrebat dacă îşi are locul în perspectiva psihometrică tradiţională asupra inteligenţei. Datele lor au arătat clar dificultăţile de operaţionalizare a inteligenţei emoţionale ca şi construct distinct.

În contrast cu opinia grupului Davies şi colaboratorii, cercetări recente ale lui Mayer, Caruso şi Salovey (în curs de publicare) s-au concentrat pe stabilirea proprietăţilor psihometrice ale constructului

propus de ei pentru definirea inteligenţei emoţionale. Misiunea lor a fost de a arăta că bateria lor compozită de teste şi sarcini (Scala de Inteligenţă Emoţională Multifactorială (*Multifactor*

Emotional Intelligence scale – MERS) poate întruni cele trei clase tradiţionale de criterii pentru inteligenţă. Analiza factorială a MERS a indicat un *factor general de inteligenţă emoţională*, *un factor perceptiv*, *un factor de înţelegere* şi *un factor de gestiune*.

Membrii eşantionului lor (N = 503) au fost tineri în majoritate (media de vârstă de 23 de ani), femei şi oameni cu o educaţie medie. Femeile au avut performanţe mai bune decât bărbaţii cu în medie 0.5 deviaţii standard; aptitudinile verbale au fost corelate cu factorul general de inteligenţă emoţională 0, 36 (pe 0,001), iar un indicator general al empatiei obţinut prin autoraportare a corelat cu acest factor general 0, 33. Eşantionul de adulţi tineri a avut performanţe mai bune decât cel de adolescenţi (de la 12 la 16 ani, N = 229) în sarcina de percepere a expresiilor faciale şi de sinestezie, dar tinerii adulţi au avut performanţe semnificativ mai bune decât adolescenţii la perceperea amestecului de emoţii. Aptitudinea verbală şi empatia au fost corelate pozitiv cu factorul general de inteligenţă emoţională şi la adolescenţi.

Mayer şi colaboratorii au dorit să excludă din constructul lor de inteligenţă emoţională trăsăturile care reduceau încărcătura conceptului în aptitudini mentale sau de procesare a informaţiei. Cultura, contextul, autoreprezentările (vezi şi Harter, 1998) şi dispoziţia morală, importante pentru competenţa emoţională, sunt variabile care ar „tulbura apele". Formularea lor a fost foarte subtilă: inteligenţa emoţională se referă la un „gânditor care are o inimă". Aceşti gânditori cu inimă îşi aplică aptitudinile mentale pentru perceperea, înţelegerea şi gestionarea relaţiilor sociale, dar Mayer şi colegii săi au refuzat să facă vreun comentariu privind scopurile acestor gânditori cu inimă, adică să precizeze dacă aceştia îşi aplică talentele ca artişti ai simulării sau în moduri din care ar beneficia şi alţii.

(*Notă*: actorii talentaţi disting foarte bine emoţiile altor persoane, dar aparenta lor empatie nu este ghidată de responsabilitatea resimţită pentru ameliorarea suferinţei celuilalt sau de un comportament prosocial).

Nu ştim (deocamdată) în ce măsură aceste aptitudini mentale ar

caracteriza comportamentul emoţional observat al indivizilor într-o varietate de contexte emoţional solicitante şi în cadrul unei game variate de emoţii. Într-o lucrare mai veche, Mayer şi Salovey (1997) au avansat mai multe supoziţii privind relaţiile dintre inteligenţa emoţională şi comportamentul prosocial. Mayer şi colaboratorii vor urmări fără îndoială aceste ramificaţii ale constructului lor de inteligenţă emoţională în moduri productive şi bine gândite şi aştept cu nerăbdare cercetările programatice privind inteligenţa emoţională.

Au mai existat şi alte încercări de operaţionalizare a inteligenţei emoţionale

(Bar-On, 1997; Schutte şi colaboratorii, 1998) şi de folosire a constructului în mod predictiv pentru diferenţele individuale de satisfacţie şi adaptabilitate în viaţă.

Cititorul este îndrumat spre capitolul 17 din acest volum, pentru o analiză mai aprofundată a diferitelor perspective de evaluare a inteligenţei emoţionale şi o examinare a sistemului motivaţional al individului legat de funcţionarea socială şi emoţională eficientă.

Lucrând în domeniul dezvoltării, mă simt foarte puţin satisfăcută când

Mayer şi colaboratorii sau alţi cercetători continuă să numească ansamblul lor de aptitudini *inteligenţă*. Distribuirea diferitelor niveluri de aptitudini pe o scală ierarhică reaminteşte de modelul lui Fischer, Shaver şi Carnochan (1990), care au încercat o taxonomie a dezvoltării cognitive întreţesută cu înţelegerea emoţiei.

Interesant este că, din perspectiva noastră occidentală, noţiunea de inteligenţă este o entitate pe care o localizăm *în interiorul* persoanei sau sub formă de trăsătură care caracterizează persoana în funcţie de o calitate persistentă. Inteligenţa e folosită şi în mod pragmatic în societatea noastră pentru a indica un clasament relativ al indivizilor: unii au „mai multă" şi alţii au „mai puţină" inteligenţă. Ca psiholog al dezvoltării sunt mai impresionată de interacţiunea dintre persoană şi situaţie şi am inclus această poziţie punând accentul pe contextul competenţei emoţionale.[4]

Deoarece eu pun accentul pe aptitudini în loc de „capacităţi",

[4] O poziţie teoretică analogă a fost adoptată de Femandez-Dols (1999), care avertizează cu privire la erorile sistematice de atribuire în explicarea cauzelor emoţiei. El subliniază influenţele situaţionale (sau contextuale) asupra reacţiilor emoţionale în locul „cauzelor" dispoziţionale.

acord mai multă importanţă învăţării şi dezvoltării, inclusiv oportunităţilor şi expunerii la medii permisive pentru învăţarea despre procesele legate de emoţie şi scripturile emoţionale (Saarni, 1999). Competenţa emoţională poate fi cel mai bine folosită pentru a descrie o tranzacţie, şi nu neapărat o caracteristică a unei persoane.

Competenţa are şi ea un trecut în psihologia occidentală, desemnând deprinderea foarte bună a unei aptitudini (R.W. White, 1959), dar nefiind totuşi nevoie de o performanţă constantă la nivel înalt, deoarece performanţa depinde foarte mult de circumstanţe şi stimulente. Într-adevăr, în domeniul dezvoltării, un număr considerabil de cercetări menţionează copii care sunt adeseori capabili de un anumit comportament, dar dintr-o varietate de motive nu-l realizează constant, în ciuda competenţei lor cu el. Pentru acest tip de cercetare, ilustrative sunt seriile de studii realizate de Dunn şi colaboratorii săi privind achiziţia la copiii mici a limbajului încărcat de emoţie folosit în dialogurile şi conflictele cu membrii familiei (Brown şi Dunn, 1991; Dunn, 1998; Dunn, Bretherton şi Munn, 1987; During şi McMahon, 1991). Paradoxal, s-a descoperit şi faptul că un copil mic poate realiza un anumi comportament fără a avea competenţa de a *articula* că ştie ce face.

Ilustrativ pentru acest tip de cercetare este un studiu realizat de Josephs (1993), în care autoarea a descoperit că preşcolarii şi-au putut gestiona într-o oarecare măsură comportamentul emoţional-expresiv când s-au prefăcut că sucul lor are gust bun, dar nu au putut verbaliza că au înţeles ce înseamnă să induci în eroare pe cineva prin simularea expresiei faciale. În acelaşi sens, Lewis, Stanger şi

Sullivan (1989) au descoperit că şi copiii de trei ani pot păcăli cu ajutorul mimicii un adult, pretinzând că nu au tras cu ochiul la o jucărie interzisă când adultul lipsea din cameră, dar era puţin probabil să fie capabili să articuleze că această simulare expresivă face parte din categoria minciunilor.

În ultimul rând, constructul lui Epstein, gândirea constructivă, are multe în comun cu inteligenţa emoţională şi comentariile sale merită repetate aici

(Epstein, 1998): „Dacă gândeşti automat constructiv, vei manifesta inteligenţă emoţională şi, dacă nu, nu vei face dovada inteligenţei emoţionale" (p. 5). El a studiat diferenţele individuale în orientarea de rezolvare a problemelor în mod flexibil, aşa cum sunt

evaluate de Inventarul de Gândire Constructivă (*Constructive Thinking Inventory* – CTI) şi localizează aptitudinea de gândire constructivă în „mintea experienţială", şi nu în „mintea raţională", ultima privilegiind funcţionarea asociativă, iar prima, deducţia logică. El afirmă şi un sistem de credinţe personal care se apropie din mai multe puncte de vedere de ceea ce am scris eu despre teoriile populare şi personale ale emoţiei (Saarni, 1999) şi se manifestă prin patru nevoi fundamentale, fiecare însoţită de aşteptări puternic încărcate de valoare despre funcţionarea lumii proprii. Cu toate acestea, în modelul său, el nu ţine cont de context sau de influenţele culturale, decât pentru a observa că în medie o experienţă de viaţă mai bogată duce la scoruri mai mari la CTI.

CONCLUZII

Din perspectiva psihologiei dezvoltării, sunt de părere că trebuie să recunoaştem explicit rolurile jucate de context şi de *eu* în funcţionarea emoţională a individului. După definiţia mea, competenţa emoţională ne obligă să ţinem cont de motivaţia pentru eficienţă a individului în angajarea într-o întâlnire care îl va solicita emoţional, de tipurile unice de solicitări contextuale, de disponibilităţile existente la acea persoană şi de valorile şi credinţele pe care le aduce persoana în experienţa emoţională. De aceea, un anumit instrument sau o evaluare nu pot produce un rezultat care să afirme „această persoană A e mai competentă emoţional decât persoana B", deoarece ar trece cu vederea aspectul transformaţional al evenimentelor în interacţiunea cu un context cu disponibilităţi emoţionale:

ca rezultat, schimbăm contextul.

O perspectivă constructivistă sugerează o fluiditate considerabilă în experienţa moment cu moment a persoanei şi cei care sunt preocupaţi de construcţii narative, crearea sensurilor sau de procesul prin care creăm „euri supraetajate".

(McAdams, 1996) El ar afirma probabil despre competenţa emoţională că este mai mult un proces de flux-reflux, şi nu o trăsătură care rezidă în persoane. Eu presupun că este ceva ce decidem *post factum*, dacă am reuşit să funcţionăm într-o manieră emoţional eficientă pentru scopurile noastre; dar în tumultul situaţiei stresante încărcate de emoţie, ne angajăm cu încredere în propria rezilienţă emoţională. Când această încredere este fragilă (deoarece ne confruntăm cu un context nefamiliar sau cu o dificultate emoţională)

sau slab dezvoltată

(deoarece istoria noastră socială unică ne-a împovărat cu „datorii"), atunci există o posibilitate mai mare ca întâlnirile noastre emoţionale să ducă la rezultate ineficiente pentru scopurile propuse. Fiţi siguri că fiecare dintre noi va trăi incompetenţa emoţională la un moment dat.

Referinţe bibliografice

Ackerman, B.P., Izard, C., Schoff, K., Youngstrom, E. şi Kogos, J. – „Contextual risk, caregiver emotionality and the problem behaviors of sixând sevenyear-old children from economically disadvantaged families", în *Child*

Development, nr. 70, 1999, pp. 1415 – 1427.

Aristotel – *Nichomachean Ethics* (traducere de T. Irwin), Indianapolis (Indiana), Hackett, 1985.

Armon-Jones, C.

— *The Thesis of Construcţionism*, în R. Harre (ed.), *The Social Construction of Emotions*, Oxford (Marea Britanie), Blackwell, 1986, pp. 32 – 56.

Asher, S. şi Rose, A. – *Promoting Children's Social-Emoţional Adjustment with Peers*, în R Salovey şi D. Sluyter (ed.), *Emoţional Development and Emotional Intelligence*, New York, Basic Books, 1997, pp. 196 – 224.

Bandura, A. – „Human agency în social cognitive theory", în *American Psychologist*, nr. 44, 1989, pp. 1175 – 1184 „Exploration of fortuitous determinants of life paths", în *Psychological Inquiry*, nr. 9, 1998, pp. 95 – 99.

Bar-On, R.

— *BarÖn Emotional Quotient Inventory* (*EQ-i*): *Tehnical Manual*, Toronto

(Canada), Multi-Health Sistems, 1997

Baumeister, R.R. – *Lying to Yourself*: *The enigma of Self-deception*, în M. Lewis şi

— Saarni (ed.), *Lying and Deception in Everyday Life*, New York, Guilford – pp. 166 – 183.

Blasi, A. – „Moral cognition and moral action: A teoretical perspective", în

Developmental Review, nr. 3, 1983, pp. 178 – 210.

Brown, J.R. şi Dunn, J. – „You can cry, Mum: The social and

developmental implications and talk about internai states", în *British Journal of Developmental Psychology*, nr. 9, 1991, pp. 237 – 256.

Campbell, R.L. şi Christopher, J.C. – „Moral development theory: Acriţique of its

Kantian presuppositions", în *Developmental Review*, nr. 16, 1996, pp. 1 – 47.

Campos, J.J., Mumme, D., Kermoian, R. şi Campos, R.G. – „A funcţionalist perspective on the nature of emotion", în *The Development of Emotion*

Regulation: *Monographs of the Society for Research în Child Development*, nr. 59 – pp. 284 – 303.

Carpendale, J.

— *An Explication of Piaget's Constructivism*: *Implications for Social*

Cognitive Development, în S. Hala (ed.), *The Development of Social Cognition*, Hove (East Sussex, Marea Britanie), Psychology Press, 1997, pp. 35 – 64.

Colby, A. şi Damon, W.

— *Some Do care*: *Contemporary Lives of Moral Commitment*, New York, Free Press, 1992.

Compas, B., Worsham, N. şi Ey, S. – *Conceptual and Developmental Issues în Children's Coping with Stress*, în A.L. Greca, L. Siegal, J. Wallander şi C. Walker

(ed.), *Stress and Coping în Child Health*, New York, Guilford, 1992, pp. 7 – 24.

Crick, N. şi Dodge, K. – „A review of social-information processing mechanisms în children's social adjustment", în *Psychological Bulletin*, nr. 115, 1994, pp.

74 – 101.

D'Andrade, R.

— *A Folk Model of the Mind*, în D. Holland şi N. Quinn (ed.), *Cultural Models în Language and Thought*, New York, Cambridge U.P., pp.

112 – 148.

Davies, M., Stankov, L. şi Roberts, R.D. – „Emotional intelligence: În search of an eluzive construct", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 75 – pp. 989 – 1015.

Denham, S.A. – *Emoţional Development in Young Children*, New

York, Guilford, 1999.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R. şi Smith, H.L. – „Subiective well-being: Three decades of progress", în *Psychological Bulletin*, nr. 125, 1999, pp. 276 – 302.

Dunn, J.

— *The Beginings of Social Understanding*, Oxford (Marea Britanie), Basil

Blackwell, 1988.

Dunn,]., Bretherton, I. şi Munn, R – „Conversations about feeling states between mothers and their young children", în *Developmental Psychology*, nr. 23, 1987, pp. 132 – 139.

During, S. şi McMahon, R. – „Recognition of emoţional facial expressions by abusive mothers and their children", în *Journal of Clinical Child Psychology*, nr. 20, 1991, pp. 132 – 139.

Epstein, S. – *Constructive Thinking*: *The Key to Emotional Intelligence*, Westport

(Connecticut), Praeger, 1998.

Erez, A., Johnson, D.E. şi Judge, T.A. – „Self-deception as a mediator of the relations hip between dispositions and subiective well-being", în *Personality and Individual Differences*, nr. 19, 1995, pp. 597 – 612.

Fabes, R., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S. şi

Friedman, J. – „Regulation, emotionality, and preschoolers socially competent peer interactions", în *Child Development*, nr. 70, 1999, pp. 432 – 442.

Fernandez-Dols, J.M. – „Facial expression and emotion: A situaţionist view", în

P. Philippot, R.S. Feldman şi E.J. Coats (ed.), *The Social Context of Nonverbal*

Behavior, Cambridge (Marea Britanie), Cambridge U.P., 1999, pp. 242 – 261.

Fischer, K.W., Shaver, P. şi Carnochan, P. – „FLow emotions develop and how they organize development", în *Cognition and Emotion*, nr. 4, 1990, pp. 81 – 127.

Flanagan, O.

— *Varieties of Moral Personality*: *Ethics and Psychological Realism*, Cambridge (Massachusetts), Harvard U.P., 1991.

Fox, N.E. – „The development of emotion regulation: Behavioral and biological considerations", în *Monographs of the Society for Research în Child Development*, nr. 59, (nr. de serie 240), 1994.

Garber,]., Braafladt, N. şi Zeman, J.

— *The Regulation of Sad Affect*: *An Information*

Processing Perspective, în J. Garber şi K. Dodge (ed.), *The Development of*

Emotion Regulation and Dysregulation, New York, Cambridge U.P., 1991, pp. 208 – 240.

Gergen, K.J. – „From control to ceonstruction: New narratives for the social sciences", în *Psychological Inquiry*, nr. 9, pp. 101 – 103.

Goleman, D. – *Emotional Intelligence*, New York, Bantam, 1995.

Gottman,]., Katz, L.R. şi Hooven, C.

— *Metaemotion*, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1997.

Haan, N. – *Moral Development and Action from a Social Constructivist Perspective*, în W. Kurtines şi J. Gewirtz (ed.), *Handbook of Moral Behavior and Development*, vol. 1, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1991, pp. 251 – 273.

Harris, P.L.

— *Children and Emotion*: *The Development of Psychological Understanding*, Oxford (Marea Britanie), Basil Blackwell, 1989.

Harter, S. – „Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the seif", în *Social Cognition*, nr. 4, 1986, pp. 119 – 151

„Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior", în *Cognitive Therapy and Research*, nr. 14, 1990, pp. 113 – 142

The Development of Self-representations, în W. Damon şi N. Eisenberg (ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3: *Social*, *Emoţional*, *and Personality Development*, ed. V, New York, Wiley, 1998, pp. 553 – 617 *The Construction of the*

Seif, New York, Guilford Press, 1999.

Janoff-Bulman, R. – „From terror to apreciation: Confronting chance after extreme misfortune", în *Psychological Inquiry*, nr. 9, 1998, pp. 99 – 101.

Janoff-Bulman, R. şi Frantz, C.

— *The Impact of Trauma on Meaning*: *From Meaningless* World

to Meaningful Life, în M. Power şi C. Brewer (ed.), *The Transformation of Meaning în Psychological Therapies*, London, Wiley, 1997, pp. 91 – 106.

Josephs, I.E. – „The development of display rules: Do you understand what you already de?" (articol prezentat la bienala găzduită de Society for Research în Child Development, New Orleans, Los Angeles, martie 1993).

Kitayama, S. şi Markus, H. (ed.) – *Emotion and Culture*, Washington, D.C., American Psychological Association, 1994.

Kitayama, S., Markus, H. şi Matsumoto, H.

— *Culture*, *Seif and Emotion*: *A Cultural Perspective on „Self-conscious" Emotions*, în J. Tangney şi K. Fischer (ed.), *Self-conscious Emotions*: *The Psychology of Shame*, *Guilt*, *Embarrassment*, *and*

Pride, New York, Guilford, 1995, pp. 439 – 464.

Kopp, C.

— *Emotional Distress and Control in Young Children*, în N. Eisenburg şi

R. Fabes (ed.), *Emotion and Its Regulation in Early Development*, vol. 55, San

Francisco, Jossey-Bass, pp. 41 – 56.

Kopp, C. şi Wyer, N. – *Self-regulation in Normal and Atypical Development*, în

— Cicchetti şi S. Toth (ed.), *Disorders and Dysfunctions of the Seif Rochester*

Symposium on Developmental Psychopathology, vol. 5, Rochester, New York, University of Rochester Press, 1994, pp. 31 – 56.

Krantz, D.L. – „Taming chance: Social Science and everyday narratives", în

Psychological Inquiry, nr. 9, 1998, 87 – 94.

Lazarus, R.S. – *Emotion and Adaptation*, New York, Oxford U.P., 1991.

Lewis, M. şi Michalson, L.

— *Children's Emotions and Moods*: *Developmental Theory and Measurement*, New York, Plenum Press, 1983.

Lewis, M., Stanger, C. şi Sullivan, M. – „Deception in 3-year-olds", în *Developmental Psychology*, nr. 25, 1989, pp. 439 – 443.

Luthar, S., Doemberger, C. şi Zigler, E. – „Resilience is not a unidimensional construct: Insights from a prospective study of inner-

city adolescents", în *Development and Psychopathology*, nr. 5, 1993, pp. 703 – 717.

Lutz, C.

— *Goals, Events, and Understanding în Ifaluk Emotion Theory*, în D. Holland şi N. Quinn (ed.), *Cultural Models în Language and Thought*, New York, Cambridge U.P., 1987, pp. 290 – 312.

MacIntyre, A. – *After Virtue*: *A Study în Moral Theory*, Notre Dame (Indiana), University of Notre Dame Press, 1981.

Markus, H. şi Kitayama, S. – „The cultural construction of seif and emotion:

Implications for social behavior", Washington, D.C., American Psychological Association, 1994.

Mayer, J. şi Salovey, P. – *What Is Emotional Intelligence*? în P. Salovey şi D. Sluyter

(ed.), *Emoţional Development and Emotional Intelligence*, New York, Basic

Books, 1997, pp. 3 – 31.

Mayer, J.D., Caruso, D. şi Salovey, P. – „Emotional intelligence meets tradiţional standards for an intelligence", în *Intelligence*, 2000 nr. 27, pp. 267 – 298.

McAdams, D.P. – „Personality, modernity, and the storied seif: A contemporary framework for studying persons", în *Psychological Inquiry*, nr. 7, 1996, pp. 295 – 321.

Mesquita, B. şi Frijda, N. – „Cultural variations in emotions: A review", în

Psychological Bulletin, nr. 112, 1992, pp. 179 – 204.

Murphy, L. şi Moriarty, A. – *Vulnerability*, *Coping*, *and Growth*, New Haven

(Connecticut), Yale U.P., 1976.

Neisser, U. – „Five kinds of self-knowledge", în *Philosophical Psychology*, nr. 1 – pp. 35 – 59 *The Development of Consciousness and the Acquisition of*

Skill, în F. Kessel, P.M. Cole şi D. Johnson (ed.), *Seif and Consciousness*:

Multiple Perspectives, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1992, pp. 1-18.

Neisser, U. şi Fivush, R.

— *The Remembering Seif*: *Construction and Accuracy in the*

Self-narrative, New York, Cambridge U.P., 1994.

Parke, R.D., Cassidy,]., Burks, V., Carson, J. şi Boyum, L.

— *Familial Contribution to Peer Competence among Children*: *The Role of Interactive and Affective*

Processes, în R. Parke şi G. Ladd (ed.), *Family-Peer Relations hips*: *Modes of*

Linkage, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1992, pp. 107 – 134.

Russell, J.A., Fernandez-Dols, J.M., Manstead, A. şi Wellenkamp, J. (ed.) – *Everyday Conceptions of Emotion*: *An Introduction to the Psychology*, *Anthropology*, *and Linguistics of Emotions*, Hingham (Massachusetts), Kluwer, 1996.

Saarni, C. – „Social context and management of emoţional-expressive behavior:

Children's expectancies for when to dissemble what they feel" (articol prezentat la bienala găzduită de Society for Research în Child Development, Seattle, Washington, aprilie, 1991) „Children's emoţional-expressive behaviors as regulators of others happy and sad states", în *New Directions for Child Development*, nr. 55, 1992, pp. 91 – 106 „Coping with aversive feelings", în *Motivation and Emotion*, nr. 21, 1997, pp. 45 – 63 *The Development of Emoţional Competence*, New York, Guilford, 1999.

Saarni, C. şi Harris, P.L. (ed.) – *Children's Understanding of Emotion*, New York, Cambridge U.P. 1989.

Saarni, C., Mumme, D. şi Campos, J.

— *Emoţional Development*: *Action*, *Communication*, *and Understanding*, în W. Damon şi N. Eisenberg (ed.), *Handbook of*

Child Psychology, voi 3: *Social*, *Emoţional*, *and Personality Development*, ed. V, New York, Wiley, 1998, pp. 237 – 309.

Schutte, N., Malouff,]., Hali, L.E., Haggerty, D., Cooper, J.T., Golden, C.J. şi

Domheim, L. – „Development and validation of a measure of emotional intelligence", în *Personality and Individual Differences*, nr. 25, 1998, pp. 167 – 177.

Thompson, R.A. – Emotion and Self-regulation, în R.A. Thompson (ed.), *Socio-emotional Development*; *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 36, Lincoln

(Nebraska), University of Nebraska Press, 1990, pp. 367 – 467 „Emoţional regulation and emoţional development", în *Educaţional*

Psychology Review, nr. 3, 1991, pp. 269 – 307 *Early Socio personality Development*, în W. Damon şi N. Eisenberg (ed.), *Handbook of Child Psychology*, voi 3: *Social*, *Emoţional*, *and Personality Development*, ed. V, New York, Wiley, 1998, pp. 25 – 104.

Underwood, M.K. – „Peer social status and children's choices about the expression and control of positive and negative emotions", în *Merrill-Palmer*

Quarterly, nr. 43, 1997, pp. 610 – 634.

Underwood, M., Hurley,]., Johanson, C. şi Mosley, J. – „An experimental, observaţional investigation of children's responses to peer provocation:

Developmental and gender differences în middle childhood", în *Child*

Development, 1999, pp. 1428 – 1446.

Walker, L.J. şi Hennig, K.

— *Moral Development in the Broader Context of Personality*, în S. Hala (ed.), *The Development of Social Cognition*, Hove (East Sussex, Marea Britanie), Psychology Press, 1997, pp. 297 – 327.

Walker, L.J., Pitts, R., Hennig, K. şi Matsuba, M. – *Reasoning about Morality and*

Real-life Moral Problems, în M. Killen şi D. Hart (ed.), *Morality* în *Everyday*

Life and Developmental Perspectives, Cambridge (Marea Britanie), Cambridge U.P., 1995, pp. 371 – 407.

Walker, L.J. şi Taylor, J.H. – „Family interactions and the development of moral reasoning", în *Child Development*, nr. 62, 1991, pp. 264 – 283.

White, G.M. – *Affecting Culture*: *Emotion and Morality* în *Everyday Life*, în S. Kitayama şi H. Markus (ed.), *Emotion and Culture*, Washington, D.C., American

Psychological Association, 1994, pp. 219 – 239.

White, R.W. – „Motivation reconsidered: The concept of competence", în

Psychological Review, nr. 66, 1959, pp. 297 – 333.

Wilson, J.Q.

— *The Moral Sense*, New York, Free Press, 1993.

Wilson, W. – „Correlates of avowed happiness", în *Psychological Bulletin*, nr. 67, 1967, pp. 294 – 306.

Wolchik, S.A. şi Sandier, I.N. (ed.) – *Handbook of Children*'s *Coping*: *Linking Theory and Intervention*, New York, Plenum, 1997.

CAPITOLUL 5

Inteligenţa emoţională ca *Zeitgeist*, personalitate şi aptitudine mentală de

JOHN D. MAYER, PETER SALOVEY şi DAVID R. CARUSO[5]

Inteligenţa emoţională şi *EQ* au fost votate de Societatea Americană de Dialecte

(1995, 1999; Broodie, 1996) în 1995 ca fiind „cele mai utile cuvinte sau expresii noi". Aşa cum atestă şi volumul de faţă, cercetările pe această temă proliferează.

Impulsul pentru acest interes susţinut faţă de inteligenţa emoţională a plecat de la două articole publicate în 1990 în revistele ştiinţifice (Mayer, Di Paolo şi

Salovey, 1990; Salovey şi Mayer, 1990) şi de la studiile de urmărire, care în mare parte au fost popularizate într-un volum *bestseller* intitulat *Inteligenţa Emoţională*

(Goleman, 1995 b). Apoi, conceptul de inteligenţă emoţională a ajuns pe coperta revistei *TIME* (Gilbs, 1995). De atunci, inteligenţa emoţională a fost definită şi redefinită atât de des, încât ar fi imposibilă (sau cel puţin, foarte dificilă) rescrierea tuturor modurilor în care a fost folosită expresia.

Cu toate acestea, înţelegerea diferitelor sensuri cu care este folosit termenul de *inteligenţă emoţională* pare să aibă o oarecare importanţă. În acest capitol, vom analiza trei din aceste sensuri. Primul şi cel mai extins sens este cel de *Zeitgeist* sau tendinţă culturală. Spiritul unei epoci este adesea numit *Zeitgeist*, o tendinţă intelectuală sau pasiune caracteristică momentului respectiv. Într-o cultură mondială complexă, nu există un singur *Zeitgeist*, ci mai multe. Considerăm că inteligenţa emoţională intră în categoria acestor *Zeitgeist-un* şi că primul sens al inteligenţei emoţionale pe care noi îl explorăm în acest capitol este unul politic şi cultural. Al doilea este sensul popular general al termenului pentru desemnarea unui grup de trăsături ale personalităţii considerate importante pentru succesul în viaţă, ca, de exemplu, perseverenţa, dorinţa de autorealizare şi

[5] Autorii doresc să-i mulţumească lui Tracey Martin pentru ajutorul său multiplu la studiul bibliografic ce a îmbogăţit acest capitol.

aptitudinile sociale, sub numele de inteligenţă emoţională. Al treilea şi ultimul sens al inteligenţei emoţionale, pe care îl preferăm, este întâlnit – abia recent – în literatura ştiinţifică şi desemnează un set de aptitudini legate de procesarea informaţiei emoţionale.

Analiza literaturii despre inteligenţa emoţională prezentată de noi cuprinde surse atât ştiinţifice, cât şi neştiinţifice. Ne-am propus să organizăm diferitele întrebuinţări ale termenului de *inteligenţă emoţională* şi să arătăm de ce aceste sensuri ar putea produce confuzie dacă sunt ignorate, dar, dacă le acordăm atenţie, pot contribui la o discuţie constructivă culturală şi ştiinţifică. După această introducere, partea centrală a capitolului analizează cele trei sensuri ale termenului:

Inteligenţa emoţională ca *Zeitgeist*, ca personalitate şi ca aptitudine mentală.

Acest capitol se încheie cu o scurtă discuţie.

INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ ŞI *ZEITGEIST*-UL

Popularizarea inteligenţei emoţionale a culminat, probabil, cu apariţia articolelor de fond din revistele *Time* şi *USA Today* (*Suplimentul de weekend*) privind importanţa inteligenţei emoţionale pentru reuşita în şcoală şi la locul de muncă

(Gibbs, 1995; Goleman, 1995 a). Aceste relatări erau un amestec de senzaţional şi ştiinţă. Ideea era că o parte ignorată a personalităţii – una care putea fi dobândită – ar ameliora foarte mult şansele unei persoane de a-şi atinge obiectivele.

Cu toate acestea, atenţia de care s-au bucurat aceste articole a fost mai mult decât rezultatul direct al promisiunilor lor de succes; în esenţă, interesul pentru aceste articole a fost o consecinţă a intersectării lor cu două zone de tensiune culturală, în primul rând, tensiunea din gândirea occidentală dintre emoţie şi gândire.

S-a spus că un termen care corela emoţia şi inteligenţa ar putea fi considerat un oximoron, deoarece emoţia exprimă ideea de iraţional (Salovey şi Mayer, 1990, p. 185). Cu câţiva ani în urmă, Payne a prevăzut apariţia unei epoci în care emoţia şi inteligenţa vor fi integrate prin predarea în şcoli a modalităţilor de răspuns emoţional în situaţii, iar guvernele vor răspunde emoţiilor individului (Payne, 1986, p. 440 – 441). A doua tensiune din gândirea occidentală a fost aceea dintre egalitarianism şi elitism. Aproape concomitent cu popularizarea inteligenţei emoţionale, Hermstein şi Murray (1994) au

publicat *Curba gaussiană*, care susţinea importanţa IQ-ului în înţelegerea claselor sociale în societatea americană şi în alte societăţi. La publicarea cărţii *Inteligenţa emoţională*, autorul ei a sugerat că aceasta reprezintă un contraargument egalitarist la afirmaţiile lui Hermstein şi

Murray, care erau privite pe scară largă drept elitiste (Goleman, 1995, p. 34).

Perspectiva istorică: stoicism *versus* romantism

Bătălia între respectarea şi renegarea emoţiilor a apărut de mult timp în cultura occidentală. Curentul stoic din Grecia antică (aproximativ 200 î.Hr. până la 300 d.Hr.) a fost preocupat de rolul emoţiilor în trăirea unei vieţi mai bune.

Stoicii considerau dispoziţiile, impulsurile, fricile şi dorinţele prea individualiste, prea unice şi prea egocentrice pentru a fi demne de încredere. În filosofia stoică, înţeleptul nu-şi permitea nicio emoţie sau sentiment. Acestea erau respinse cu ajutorul voinţei în procesul de autocontrol, până când nu mai rămâneau decât raţionalul şi logica (Payne, 1986, p. 17 – 19). Filosofia stoică a devenit aproape o religie, ca şi filosofia însăşi. La început a influenţat unele linii ale gândirii iudaice

(Guttman, 1964, p. 21 – 23), apoi creştinismul timpuriu. Într-un final, s-a prăbuşit după secolul III d.Hr., absorbită, dar încă detectabilă în religia creştină emergentă: „Stoicismul le-a lăsat moştenire discipolilor creştini o contribuţie importantă de dogme şi frazeologie prin care se propaga… Stoicismul… a creat concepţiile morale şi sociale care au devenit zestrea civilizaţiei occidentale şi care sunt încadrate în structura intimă a statului creştin" (citat după Randall, aşa cum este citat din Payne, 1986, p. 15). Urmarea a avut un puternic iz anti-emoţional în gândirea occidentală.

Categoric, tendinţa anti-emoţională a revenit frecvent în istorie. De pildă, o revoltă emoţională a început în cercurile iudaice europene la mijlocul secolului

XVIII. Rabinul Israel ben Eliezer, Baal Shem Tov („Purtătorul numelui bun"), fondatorul mişcării hasidice, dorea introducerea sentimentelor şi misticismului în tradiţia iudaică a epocii, pe care o percepea ca supraintelectualizată. La sfârşitul secolului XVIII, curentul romantic european a subliniat că gândirea empatică şi intuitivă (care includea emoţiile) poate oferi intuiţii inaccesibile logicii. Scriitorii,

pictorii şi muzicienii şi-au exprimat revolta emoţională împotriva regulilor rigide şi raţionale ale mişcării clasice dominante în arte. Emotivitatea lor exprima adesea un sentiment de alienare ca răspuns la industrializarea crescândă a societăţii. Pentru a contracara această alienare, expresiile iubirii personale au dominat adesea poezia, proza şi teatrul (Upshur şi colaboratorii, 1995, p. 622 – 623).

Mult mai aproape de prezent se situează expresivitatea emoţională a anilor

1960 din Europa şi America de Nord. Anii 1960 au reprezentat un deceniu de rebeliune emoţională împotriva forţelor raţionalismului. A fost şi un moment în care o mare parte dintre cercetătorii actuali ai emoţiei şi intelectului au ajuns la adolescenţă. A fost un moment de activism politic energic, care a asistat la apariţia mişcării pentru drepturile civile, la activismul studenţesc ca opoziţie la războiul din Vietnam, mişcările sociale *hippy* şi *yippy*, la începuturile feminismului.

După cum spunea un participant, „era promisiunea eliberării universale, profanarea a tot ceea ce era sacru… un salt spre egalitate, degradarea standardelor, dezgustul faţă de manipularea gândirii de către Pentagon, fuga de rigorile intelectului" (Gitlin, 1993, p. 341). „Fuga de rigorile intelectului" includea o doză ameţitoare de emoţie. Este interesant că emotivitatea a fost strâns corelată cu dezvoltarea personală.

Figurile cheie ale psihologiei umaniste a deceniului, Gordon Allport, Abraham Maslow şi Carl Rogers, erau politic activi în psihologie şi în afara ei, confruntând şi contrazicând adevărurile psihologice care le fuseseră transmise de la începutul secolului – că oamenii sunt inerent slabi, pioni uşor manipulabili în familie şi în societate în general. Însă, spuneau ei, oamenii pot şi trebuie să-şi exercite autodeterminarea (Herman, 1992, p. 90). Psihologia umanistă a îmbrăţişat, printre altele, şi faptul că o nevoie umană urgentă era „de a se simţi bine cu sine, a-şi trăi direct emoţiile şi a evolua emoţional" (Herman, 1992, p. 88).

În anii 1960, pe măsură ce inegalităţile sociale erau progresiv dezvăluite, nevoile emoţionale nesatisfăcute păreau ţesute în însăşi urzeala societăţii. Psihiatrul Alvin Pouissant ne aminteşte că angajaţii serviciilor sociale din sud au trăit

„Atacuri de furie acută" în timpul serviciului, având nevoie de multe doze de tranchilizante ca antidot (Pouissant, 1970). Însă,

implicit, aceşti rebeli au privit sentimentele incontrolabile nu ca pe un defect iraţional în natura umană, ci mai curând ca pe o consecinţă şi un mesaj al unei societăţi defectuoase. Atunci când

Abraham Maslow (1969, p. 8) a pus întrebarea retorică: „Ce să gândim despre un sclav bine adaptat?", afirmaţia sa a fost înţeleasă simplist ca însemnând că uneori furia este un semnal necesar al nedreptăţii.

Ulterior, în acelaşi deceniu, membrii mişcării feministe şi ai psihiatriei radicale s-au îndreptat şi ei spre sentimente ca mesaje ale oprimării: „Este imperativ…

să menţinem şi să adâncim contactul cu sentimentele noastre", scria un membru mai vechi al mişcării. „Prima noastră preocupare nu trebuie să fie dacă aceste sentimente sunt bune sau rele, ci ce reprezintă ele. Sentimentele sunt o realitate".

(Allen, 1973, p. 273). Explorarea sentimentelor nu era întotdeauna o parte a unei mişcării politice organizate precum lupta pentru drepturile femeilor. Sentimentele erau uneori explorate, exagerate sau modificate ca parte a culturii active, adesea ilicite, a drogurilor din acel moment. Substanţe care modificau dispoziţia, de tipul marijuanei sau haşişului, erau folosite pe scară largă, ca şi drogurile care modificau şi dispoziţia, şi percepţia realităţii, precum halucinogenul LSD-25.

Una dintre primele menţiuni descoperite despre inteligenţa emoţională apare în „Inteligenţa emoţională şi emanciparea", titlul englez al unui articol german descriind femei adulte care, aparent datorită unei inteligenţe emoţionale reduse, şi-au respins rolurile sociale (Leuner, 1966). Autorul atribuia dificultăţile femeilor separării prea timpurii de mamă în copilărie. Într-o apoteoză a culturii anilor 1960, autorul trata acest deficit prin administrarea drogului halucinogen

LSD-25 femeilor în cadrul psihoterapiei!

Conflict *versus* integrare

Relaţia dintre emoţie şi raţiune este adesea privită ca un conflict. Payne

(1986) afirmă că în întreaga istorie occidentală susţinătorii raţiunii au avut câştig de cauză şi cei mai emotivi dintre noi au fost adesea etichetaţi drept bolnavi mintal, instituţionalizaţi şi torturaţi în spitale specializate (dinaintea secolului

XVIII) ca un mijloc de reprimare a emoţiei. Indivizii mai puţin empatici ajungeau adesea paznici de închisori şi torţionari. Payne scrie: „mulţi dintre noi se tem de expresia necontrolată a emoţiilor, precum plânsul, cu o intensitate ce rivalizează cu frica de moarte. Ne mai mirăm că a fost reprimată atât de mult timp de predecesorii noştri? Unii dintre noi sunt descendenţii direcţi ai persoanelor care au fost închise şi torturate pentru că şi-au exprimat emoţiile. Alţii sunt descendenţi ai celor care au aplicat torturile" (Payne, 1986, p. 21).

Inteligenţa emoţională, prin contrast, poate fi interpretată ca descriind practicile sociale care integrează emoţia şi gândirea. După cum sugerează noile cercetări neurologice, sistemele cognitiv şi emoţional din creier sunt mult mai integrate decât s-a crezut iniţial (Damasio, 1995; LeDoux, 1998).

Mulţi dintre cei care au scris despre inteligenţa emoţională au abordat problema studierii emoţiilor în şcoli. Pentru unii psihologi şi educatori, inteligenţa emoţională era privită ca un concept integrativ care explică competenţa în aptitudinile sociale şi emoţionale (Elias şi colaboratorii, 1997; Goleman, 1995 b) şi, poate, justifică învăţarea explicită. Alţii au mers totuşi mai departe: Payne (1986), de exemplu, credea ca inteligenţa emoţională poate fi cultivată în şcoli, eliberând experienţa emoţională în terapie. Sentimentele eliberatoare, scria el, „nu vor fi o sarcină uşoară din punct de vedere politic... În condiţiile tulburărilor pe care le vor crea. Dar trebuie să acceptăm această idee sau să continuăm să creştem generaţii de adulţi care ignoră emoţiile şi se comportă astfel în moduri distructive" (Payne, 1986, p. 441).

Inteligenţa emoţională ca factor egalizator

Al doilea element al *Zeitgeist*-ului este conflictul dintre recunoaşterea diferenţelor dintre oameni şi sublinierea egalităţii lor. În 1994, Hermstein şi Murray au publicat *Curba gaussiană* – o lucrare de proporţii, care combina o analiză a domeniului inteligenţei cu politica publică despre clase în SUA. Ideea cărţii era că oamenii se înscriu pe o distribuţie normală din punct de vedere al inteligenţei;

unii au o inteligenţă foarte redusă, majoritatea se situează la mijloc şi alţii au o inteligenţă înaltă, aceste diferenţe fiind greu de schimbat. Autorii au adăugat şi că inteligenţa redusă este responsabilă în parte pentru sărăcia şi şomajul unor persoane, în timp ce inteligenţa înaltă explică de ce alte persoane au un loc de muncă şi sunt bogate. Propunerea unor noţiuni atât de nonegalitare unei naţiuni ai cărei

părinţi fondatori scriau, în Declaraţia de Independenţă, că „Toţi oamenii au fost creaţi egali" înseamnă o invitaţie la conflict. Adăugaţi la acest amestec

(cum au făcut-o autorii) o discuţie a diferenţelor intelectuale dintre sexe, religii, grupuri etnice şi rasiale şi puteţi fi aproape siguri că obţineţi un adevărat război.

Cartea a fost foarte comentată în presă şi a fost urmată de alte cărţi cu titluri de genul *Războaiele curbei gaussiene* (*The Bell Curve Wars* – Fraser, 1995).

Popularizarea *Inteligenţei emoţionale* a fost în parte poziţionată pentru a răspunde la *Curba gaussiană*. Imediat după discutarea *Curbei gaussiene*, Goleman a comparat inteligenţa emoţională cu inteligenţa generală, afirmând că „poate fi la fel de puternică şi uneori chiar mai puternică decât IQ-ul" şi „competenţe emoţionale cruciale pot fi învăţate" (Goleman, 1995 b, p. 34). Din acest punct de vedere, spiritul cultural al „inteligenţei emoţionale" – valoarea sa de *Zeitgeist* – a fost egalitarismul, deoarece oricine o putea învăţa. Scepticilor le-a sugerat o imagine a unui viitor „tâmp", în care raţiunea şi gândirea critică nu mai sunt importante. Caricaturile din seria comică *Dilbert* prezintă un inginer care se confruntă cu iraţionalităţile vieţii postmoderne şi pe Dogbert, câinele său. Într-un episod, Dogbert a anunţat că îşi testează teoria „oamenii se prostesc mai mult în fiecare minut" şi a pornit cronometrul. „Nu este chiar atât de simplu – răspunde

Dilbert –, trebuie să ţii cont şi de inteligenţa mea emoţională" definită într-o carte pe care n-am citit-o. Dogbert opreşte cronometrul, anunţând triumfător:

„12 secunde" (Adams, 1997/1998).

Critică

Termenul *inteligenţă emoţională* redă unele aspecte ale *Zeitgeist-ului* actual;

captează o parte din multitudinea de interese şi tendinţe ale epocii noastre. În unele contexte, se referă la o integrare în războiul emoţiei şi al raţionalităţii din istoria umanităţii. În acest sens, o societate emoţional inteligentă este una care înţelege cum să integreze raţiunea şi emoţia. În alte contexte, inteligenţa emoţională sugerează o inteligenţă mai îngăduitoare, mai „prietenoasă" – pe care o poate avea oricine. Din acest punct de vedere, o societate emoţional inteligentă este una în care oricine poate fi inteligent – chiar şi cei consideraţi

anterior nu prea deştepţi. Sunt acestea întrebuinţările adecvate ale termenului de *inteligenţă emoţională*? Pentru a putea răspunde la această întrebare, este nevoie să studiem mai atent conceptul redat de inteligenţa emoţională. Acest sens ştiinţific poate sau nu să susţină descrieri ale unei societăţi de acest tip?

INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ CA PERSONALITATE

Când ieşim din domeniul popularului şi intrăm în cel al ştiinţei, suntem obligaţi să folosim standarde înalte de terminologie. Aceste standarde includ atât definirea clară a termenilor, cât şi faptul că aceştia (sau termenii noi) trebuie să desemneze concepte coerent legate unele de altele, ori de câte ori este posibil.

De exemplu, când psihologii au împărţit mintea în mai multe componente, atât părţile, cât şi relaţiile dintre ele au fost concepute cu multă atenţie (Mayer, 1995 b – Aceste componente includ: mecanismele, structurile, funcţiile şi procesele mentale. Ideal ar fi ca etichetarea unei noi componente a minţii să se producă numai la descoperirea unei noi entităţi; reetichetarea componentelor vechi trebuie să aibă loc numai dacă noua denumire descrie mult mai bine vechile concepte şi grupuri de concepte. Psihologia personalităţii – studiul părţilor psihologice ale unei persoane, organizarea şi dezvoltarea lor – este aici cea mai relevantă subdisciplină (Mayer, 1998). În plus, unul dintre obiectivele psihologiei personalităţii este corelarea componentelor minţii cu consecinţele vieţii cotidiene.

Psihologia personalităţii şi terminologia personalităţi

Termenul de *inteligenţă emoţională* trebuie folosit pentru a descrie întreaga personalitate? Răspunsul depinde de modul în care este conceput sistemul personalităţii, dar un răspuns afirmativ nu pare prea potrivit cu perspectiva actuală din psihologia personalităţii (Mayer, 1998; McAdams, 1996; McCrae şi Costa – Diferenţele dintre personalitate, pe de o parte, şi inteligenţa emoţională, pe de altă parte, pot fi clarificate printr-o scurtă prezentare a personalităţii şi a părţilor sale componente. Această prezentare va fi importantă şi pentru o discuţie ulterioară privind diferenţele dintre inteligenţă şi o trăsătură care nu se bazează pe aptitudini. Pentru început, termenii folosiţi uneori în discuţiile despre inteligenţa emoţională – *motivaţie*, *emoţie*, *cunoaştere* şi *conştientizare* – sunt consideraţi tipici pentru psihologia personalităţii şi sunt percepuţi ca patru procese care stau la baza fundamentului aproape biologic al personalităţii (Mayer, 1995 a, 1995

b; 1998).

Aceste procese şi mecanismele care le produc pot fi ierarhizate începând cu cel mai interiorizat şi ancorat în biologic şi terminând cu cel mai vast, mai deschis spre exterior. Motivaţia bazală este orientată spre interior şi vizează nevoile fundamentale evolutive, precum cele de hrană şi apă, cele de siguranţă şi ataşament.

Sistemul motivaţional traduce aceste nevoi în impulsuri imperioase de a bea, a mânca, a se ataşa de alte persoane şi, uneori, de a le ataca sau fugi de ele (printre multe alte nevoi).

Sistemul emoţional implică experienţele interne care apar ca răspuns la modelele de relaţii existente. Dacă o persoană crede că oamenii importanţi din viaţa ei o iubesc, acest lucru o va face fericită. Dacă ea crede că a fost persecutată de ele, va fi furioasă etc. Deşi aceste modele interne de relaţionare reflectă lumea externă, ele nu sunt identice cu ceea ce se întâmplă în exterior. Când întâlnim o persoană care ne spune că ceea ce credem că se petrece în relaţia cu el sau ea nu este deloc aşa cum credeam, ne amintim de natura internă a acestor modele şi ceea ce se întâmpla în realitate era un lucru la care nici pe departe nu ne-am fi gândit.

Cunoaşterea este mecanismul mental situat în extrema externă a personalităţii. Într-adevăr, unul dintre scopurile sale este de a asigura satisfacerea motivaţiilor şi menţinerea emoţiilor plăcute. Este adevărat şi că multe gânduri includ planificarea internă, precum ruminaţiile şi reveria. Cu toate acestea, cunoaşterea este responsabilă pentru realizarea sarcinilor zilnice într-o manieră organizată.

Pentru aceasta, trebuie creată o hartă detaliată a lumii, testată prin experimente şi experienţe, trebuie formulate raţionamente eficiente, separat adevărul de ficţiune şi procesată informaţia despre lume.

Conştiinţa este cel mai puţin înţeles dintre cele patru moduri fundamentale ale minţii. Este ceea ce ştie persoana despre restul minţii sale. Conştiinţa pare menţinută constantă în timpul orelor de veghe, deşi îşi poate schimba starea pe parcursul zilei, ca urmare a influenţei oboselii, excitaţiei şi a altor circumstanţe.

Unii consideră conştiinţa ca fiind orientată direct spre schimbarea, întreruperea şi redirecţionarea creativă a operaţiilor mentale în desfăşurare, atunci când mintea nu rezolvă adecvat problemele. De exemplu, o persoană care vorbeşte la o petrecere poate

deveni brusc conştientă de expresiile plictisite ale ascultătorilor şi poate decide să se abţină de la cuvânt un timp. Din această perspectivă, observaţia conştientă monitorizează oportunităţile de schimbare. Cele patru moduri sunt aranjate pe primul rând în Figura 5.1.

Aceste patru procese şi mecanismele asociate lor sunt departe totuşi de a constitui întreaga personalitate. Un alt grup de componente ale personalităţii, deja menţionat, include modelele eului şi ale lumii, care trebuie construite prin învăţare. O sarcină de dezvoltare foarte importantă pentru individ este crearea modelului eului, al lumii şi al eului în lume. Aceste modele includ aspecte ale motivaţiilor individuale, emoţiilor, cogniţiilor şi stărilor conştiente, dar le integrează în hărţi coerente ale eului şi lumii. Astfel, un copil poate construi o hartă mentală a dinozaurilor. Pentru aceasta, poate citi despre gigantozaur, cel mai mare dinozaur descoperit până acum. Copilul îşi va imagina motivaţiile agresive ale unui dinozaur mare şi puternic, poate simţi curiozitate, teamă şi respect pentru un lucru atât de mare şi-şi poate însuşi informaţii cognitive de genul: numele gigantozaurului se referă la „o reptilă mare din sud". În final, îşi poate reaminti gigantozaurul într-un moment în care această informaţie este deosebit de utilă

(de exemplu, atunci când încearcă să găsească un subiect bun pentru un referat pentru o oră de Ştiinţele Naturii). Aceste modele se bazează pe motivaţie, emoţii, cunoaştere şi conştientizare, dar pot fi uşor diferenţiate de ele prin faptul că integrează modurile împreună şi pentru că funcţia lor principală este aceea de a modela lumile interioară şi exterioară. Exemple de astfel de modele pot fi găsite

<table>
<tr><td>Nivelul 3: trăsături mentale</td><td colspan="2">TRĂSĂTURI AUTORELEVANTE
stima de sine, autoconştientizarea, inteligenţa personală, forţa eului etc.</td><td>TRĂSĂTURI GE
extraversia, in
conştiinţa, dogmatism</td></tr>
<tr><td>Nivelul 2: hărţi mentale</td><td>MODELE ALE EULUI
Imaginea de sine, eul ideal, identitatea, istoria de viaţă etc.</td><td colspan="2">MODELE ALE EULUI ÎN LUME
roluri, ataşamente, identificări, reguli de comportament etc.</td></tr>
</table>

Nivelul 1: mecanisme mentale	MOTIVAŢII DE BAZĂ nevoia de a mânca, a bea, a dormi, a se alătura altora, a se apăra etc.	EMOŢII DE BAZĂ bucuria, tristeţea, furia şi frica, psihofiziologia înrudită etc.	OPERAŢII COGNITIVE DE BAZĂ Învăţarea, reproducerea, analiza comparaţia etc.

Figura 5.1 – O prezentare schematică a câtorva dintre sistemele fundamentale ale personalităţii

(după Mayer, Salovey şi Caruso, 2000, figura 1 şi Mayer, 1995 b – Figura 2)

pe al doilea rând al Figurii 5.1. Există şi un al treilea aspect al personalităţii – trăsăturile sau temele. Aceste trăsături apar atunci când un motiv, o emoţie sau un gând este prezent (a) în mod repetitiv în modelele eului şi lumii (adică în hărţi mentale învăţate). De exemplu, dacă un copil îşi imaginează bătălii cu dinozauri, lupte cu păpuşile şi se ceartă cu părinţii mai mult ca de obicei, se poate spune despre acel copil că posedă trăsătura combativităţii, a asertivităţii, sau, într-un caz extrem, a agresivităţii. Dar veselia unei persoane poate fi evidentă prin stimă de sine crescută, afecţiunea pentru prieteni şi ataşamentul faţă de lume. În final, inteligenţa unei persoane poate fi evidentă prin capacitatea ei de organizare a unor programe de lucru personale complexe, de rezolvare a problemelor matematice, de înţelegere a vocabularului şi prin performanţele şcolare bune. Aceste trăsături diferă de motivele, emoţiile sau cogniţiile simple prin faptul că apar din interacţiunile dintre motive şi modelele învăţate ale eului şi lumii. Exemple de astfel de trăsături pot fi găsite pe al treilea rând în Figura 5.1.

Aceasta este o descriere a personalităţii parţială, dar suficientă pentru înţelegerea unora dintre problemele terminologice ale inteligenţei emoţionale. Putem vedea, de exemplu, că emoţiile acoperă numai unul dintre cele patru procese fundamentale ale personalităţii, motivaţia, cunoaşterea şi conştientizarea fiind distincte. Mai mult, putem descoperi că inteligenţa va implica rezolvarea cognitivă de probleme în modelele învăţate. Un mod de a privi inteligenţa

emoţională, pe care îl vom discuta în detaliu mai târziu, este ca aptitudine generală (similară inteligenţei verbale). În acest sens, inteligenţa emoţională foloseşte mecanisme cognitive şi emoţionale în procesarea aspectelor emoţionale ale eului, lumii şi eului-în-lume, la fel ca şi în procesarea oricăror cunoştinţe experte despre emoţii.

Pentru a reveni la personalitate, în general, se poate vedea că unele dintre părţile sale sunt mai strâns interconectate decât altele. Termenii *emoţie* şi *inteligenţă* sunt relativ independenţi de mecanisme ca motivaţia şi trăsături ca optimismul, sociabilitatea sau relaţionarea eficientă.

Definiţii socio-emoţionale şi de personalitate ale inteligenţei emoţionale

Inteligenţa emoţională este folosită de unii cercetători pentru a desemna o listă lungă de atribute sau aptitudini care par extrase dintr-un număr de aspecte ale personalităţii. O astfel de interpretare a inteligenţei emoţionale vine din cartea binecunoscută *Inteligenţa emoţională* (Goleman, 1995 b). Acolo se spune că inteligenţa emoţională include cinci componente: cunoaşterea emoţiilor, gestionarea emoţiilor, automotivarea, recunoaşterea emoţiilor la alţii şi managementul relaţiilor. Inteligenţa emoţională este redefinită şi redescrisă frecvent pe parcursul cărţii, de fiecare dată incluzând un set puţin diferit de atribute ale personalităţii.

O definiţie ulterioară păstrează cunoaşterea şi gestionarea emoţiilor şi adaugă:

„Autoconştientizarea, controlul impulsurilor, amânarea gratificării şi managementul stresului şi anxietăţii" (p. 259). Efectul acestor definiţii laxe, numai parţial identice, este că în final se acoperă întreaga personalitate. Sunt incluse trăsături bazate pe motivaţie (automotivarea) şi pe emoţie (de exemplu, recunoaşterea emoţiilor la alte persoane), caracterizări ale unor zone comportamentale largi

(managementul relaţiilor), care cuprind întregul model de funcţionare a individului în lume (vezi Mayer, 1995 a, 1998). Deloc surprinzător, Goleman afirmă:

„Există un cuvânt de modă veche pentru corpul de aptitudini reprezentat de inteligenţa emoţională: *caracterul*" (p. 285).

Poate părea impropriu să considerăm ştiinţifică teoria lui Goleman (1995 b).

La început, a fost prezentată sub forma unei relatări jurnalistice

a propriei noastre teorii (Goleman, 1995 b, p. 34; Salovey şi Mayer, 1990). Cu toate acestea, mulţi oameni de ştiinţă au tratat lucrarea lui Goleman cu seriozitate şi Goleman însuşi a acceptat acest rol mixt, scriind de exemplu, recent: „M-am întors la rădăcinile mele profesionale de psiholog academic, făcând o analiză extensivă a literaturii.

Şi am realizat sau am plătit realizarea mai multor analize ştiinţifice noi ale informaţiilor" (Goleman, 1998, p. 5).

O altă definiţie formulată de Bar-On (1997, p. 14) caracteriza inteligenţa emoţională drept „un şir de capacităţi, competenţe şi aptitudini noncognitive, care influenţează capacitatea persoanei de a reuşi în adaptarea la cerinţele şi presiunile mediului". El interpretează rezultatele la o scală de autoevaluare a inteligenţei emoţionale construită de el, EQ-i, ca indicând faptul că inteligenţa emoţională poate fi subîmpărţită în cinci largi categorii. Prima este EQ intrapersonal, care se împarte la rândul ei în autoconştientizare emoţională, asertivitate, respect de sine, autoactualizare şi independenţă. A doua este EQ interpersonală, care se subdivide în empatie, relaţii interpersonale şi responsabilitate socială. Aceşti doi primi factori reamintesc de inteligenţele personale ale lui Gardner (1983/1993), care sunt şi ele subdivizate în rezolvarea de probleme, testarea realităţii şi flexibilitate. A patra este EQ de management al stresului, care se subdivide în toleranţa la stres şi controlul impulsurilor. A cincea şi ultima este EQ a dispoziţiei generale, care se subîmparte în fericire şi optimism (Bar-On, 1997, p. 43 – 45). Capitolul 17

prezintă o revizuire a modelului Bar-On (1997), în care s-au efectuat un număr de schimbări, inclusiv faptul că zona dispoziţiei generale este privită ca un facilitator al inteligenţei emoţionale, şi nu ca o parte a ei. Cu toate acestea, multe dintre atributele modelului, de exemplu testarea realităţii, managementul stresului şi controlul impulsurilor par să se întindă dincolo de ceea ce este în general vizat de termenii emoţie sau inteligenţă.

O altă definiţie a inteligenţei emoţionale este folosită de Goleman în lucrarea sa mai recentă, care se concentrează pe activitatea la locul de muncă (Goleman – Acum, cele cinci dimensiuni ale inteligenţei emoţionale sunt descompuse în 25 de competenţe emoţionale diferite, printre care conştiinţa politică, orientarea spre

servicii, încrederea în sine, meticulozitatea şi dorinţa de realizare personală

(Goleman, 1998, p. 26 – 28). Similar, harta EQ a lui Cooper (1996/1997) începe cu autoconştientizarea emoţiilor, conştientizarea emoţiilor altor persoane, conexiunile interpersonale şi alte însuşiri similare pentru a include mai apoi rezilienţa, creativitatea, compasiunea şi intuiţia printre altele. Începem să ne întrebăm ce atribute adaptative *nu* ar fi considerate inteligenţă emoţională.

De ce ridică probleme etichetarea tuturor componentelor personalităţii drept

„Inteligenţă emoţională"? Dacă inteligenţa emoţională nu vizează exclusiv emoţiile sau inteligenţa, atunci devine foarte neclar ce anume vizează. Calităţi precum orientarea spre servicii, relaţiile interpersonale, intuiţia şi autoactualizarea par să fi extins conceptul, fără a ţine cont deloc de originile sale. Poate că cel mai mare cost este, totuşi, acela că etichetarea cercetării din domeniul personalităţii ca „inteligenţă emoţională" – adică un domeniu nou – distrage atenţia de la cercetările relevante privind noile afirmaţii avansate. Acest lucru permite unei persoane să creeze o teorie deconectată de alte teorii similare, fiind astfel foarte imaginativ – dar procesul poate duce la dezamăgiri odată restabilită conexiunea între imaginaţie şi realitate. Cercetările empirice privind validitatea şi fidelitatea discriminativă şi convergentă a scalelor bazate pe abordările de mai sus sunt abia la început; ele vor arăta dacă aceste noi instrumente de măsură sunt nişte reinventări ale testelor anterioare sau dacă măsoară ceva nou. Chiar şi cu aceste studii în desfăşurare, există suficiente cercetări în psihologia personalităţii pentru a indica ce este probabil şi ce nu.

De exemplu, teoriile care definesc inteligenţa emoţională ca o listă diversă de calităţi precum conştiinţa politică, orientarea spre servicii, încrederea în sine, conştiinciozitatea şi dorinţa de realizare personală nu par să reziste prea bine la teste. Pe de o parte, aceste grupări pun împreună părţi foarte diferite ale personalităţii. Conştiinţa politică este un tip de conştiinţă. Orientarea spre servicii este un rol. Încrederea în sine este un model al eului (sau schemă a eului) etc. (Myer, 1995 b, 1998). Ştim că aceste părţi separate intră adesea în conflict unele cu altele.

De exemplu, o dorinţă intensă de autorealizare reduce adesea minuţiozitatea în realizarea responsabilităţilor şi aderarea la reguli

(McClelland şi Koestner, 1992);

similar, o încredere în sine mai mare poate duce la tendinţa de a profita de ceilalţi, şi nu de a-i servi (Baumeister, 1997). Este foarte puţin probabil ca o persoană să întrunească toate cele 25 de criterii în acelaşi timp, cu atât mai puţin să le posede pe toate sau majoritatea pentru o perioadă îndelungată.

Domeniul psihologiei personalităţii este în mare parte centrat pe folosirea grupurilor de variabile pentru prezicerea viitoarelor consecinţe în viaţă. Unii dintre cei mai buni cercetători din domeniu şi-au petrecut întreaga viaţă studiind grupuri de atribute ale personalităţii pentru a stabili care dintre acestea determină succesul şcolar sau profesional. Nu e de mirare că lucrurile nu sunt chiar aşa de simple precum abordarea „o variabilă face totul", implicită la cei care combină listele de trăsături sub eticheta de *inteligenţă emoţională*. Literatura de cercetare ştiinţifică este adesea excelentă (deşi uneori apar şi excepţii) şi merită examinată de cei ce au devenit interesaţi de ea citind literatura de popularizare.

Pretenţiile celor care popularizează inteligenţa emoţională, de exemplu că „are o putere predictivă mai mare decât IQ-ul" sau că „e de două ori mai importantă decât IQ-ul" (Goleman, 1998, p. 34) se află în contradicţie puternică cu literatura ştiinţifică. De fapt, aceste pretenţii a fost examinate de noi şi de alţii şi s-au dovedit a fi neplauzibile de la început, neoferindu-se încă dovezi serioase care să le susţină (Davies, Stankov şi Roberts, 1998; Epstein, 1998; Mayer şi Cobb, 2000;

Mayer, Salovey şi Caruso, 2000).

În contrast cu abordările de popularizare, cercetarea ştiinţifică trebuie să adere la standarde atent construite. Deosebit de importante pentru standardele relevante în domeniu sunt o bună corespondenţă între conceptul dat (de exemplu, inteligenţa emoţională) şi orice test folosit pentru evaluarea ei. Această corespondenţă se numeşte validitatea testului. În al doilea rând, un test nou trebuie să măsoare un lucru diferit de testele existente. Acest lucru se numeşte validitate incrementială şi este, de fapt, o formă specifică de validitate a testului. Un exemplu poate fi suficient pentru a indica modul de funcţionare al acestor cerinţe.

Schutte şi colaboratorii (1998) au construit o scală de inteligenţă emoţională, apoi au corelat-o cu mai multe criterii. Scala se baza pe un chestionar de autoevaluare în care o persoană trebuie să

accepte sau să respingă afirmaţii de genul

„Ştiu adesea cum mă simt" şi altele legate de domeniul inteligenţei emoţionale elaborate după o versiune intermediară a conceptului (Salovey şi Mayer, 1990).

Validitatea testului a fost, însă, compromisă, deoarece testul folosea autoevaluarea care estimează percepţia persoanei, şi nu aptitudinile sale reale. Cu toate acestea, autorii au folosit scala şi au obţinut un rezultat fascinant: scala a prezis media anuală a studenţilor cu o acurateţe moderată (r = 0, 32). Dar scala avea corelaţii înalte cu scalele deja cunoscute pentru evaluarea dispoziţiei pozitive – o caracteristică universală a scalelor de autoevaluare a inteligenţei emoţionale. Problema este că dispoziţia pozitivă singură poate prezice note mai bune (Wessman şi Ricks, 1966, p. 123) şi invers. Acest fapt a ridicat problema validităţii incrementiale: este inteligenţa emoţională responsabilă pentru notele mai mari, dincolo de ceea ce poate fi prezis numai de dispoziţie? Deoarece nu a fost evaluată independent dispoziţia, răspunsul este necunoscut. Aceste probleme metodologice sunt esenţiale pentru abilitatea omului de ştiinţă şi pentru abordarea multiplelor afirmaţii avansate în domeniul inteligenţei emoţionale.

Localizarea listei de trăsături propuse (inclusiv trăsăturile aptitudinale)

Într-un cadru mai larg al personalităţii are un număr de alte avantaje. Permite compararea teoriilor şi evaluărilor consecvente cu teste şi teorii similare, concurente. De exemplu, Inventarul de Personalitate California (CPI) este considerat un inventar de personalitate *omnibus*. Scalele sale includ siguranţa de sine, eficienţa interpersonală, autoacceptarea, autocontrolul, flexibilitatea, empatia, dominanţa şi altele (Cohen, Swerdlik şi Smith, 1992). Aceste scale par asemănătoare cu unele din scalele folosite pentru estimarea inteligenţei emoţionale. De exemplu, EQ-i măsoară printre altele asertivitatea, eficienţa interpersonală, empatia, controlul impulsurilor, responsabilitatea socială şi testarea realităţii (Bar-On, 1997, p. 45 – 46; vezi şi Cooper, 1996/1997; Goleman, 1998). Desigur, CPI include multe scale care nu există în EQ-i şi viceversa. Problema nu este dacă aceste teste noi sunt identice cu testele anterioare sau dacă sunt bune sau rele. Cele două probleme pe care am dori să le semnalăm sunt: multe dintre atributele măsurate de noile teste de inteligenţă emoţională au fost deja studiate cu atenţie; şi suprapunerile existente

sugerează că noile scale de inteligenţă emoţională au o zonă de acoperire care nu diferă foarte mult de instrumente tradiţional considerate scale *omnibus* de personalitate. Termenul de inteligenţă emoţională, folosit pentru a indica teste care nu sunt apreciabil diferite de scalele generale de personalitate, poate fi mai mult o perturbare decât o clarificare.

INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ CA APTITUDINE MENTALĂ

Mai sus, sugeram că termenul de *inteligenţă emoţională* este mai bine păstrat pentru o porţiune mai restrânsă a personalităţii. Folosirea sugerată de noi pentru termen subliniază ideea unei inteligenţe care procesează şi beneficiază de pe urma emoţiilor. Din această perspectivă, inteligenţa emoţională se compune din aptitudini, abilităţi, capacităţi mentale. Obiectivul principal al cercetării noastre din ultimii zece ani a fost definirea aptitudinilor care compun inteligenţa emoţională, crearea metodelor de evaluare a acestor aptitudini şi stabilirea răspunsului la întrebarea: este inteligenţa emoţională o inteligenţă standard sau nu?

Am ales să folosim termenul *inteligenţă emoţională* după ce o analiză atentă a literaturii ştiinţifice despre inteligenţă ne-a convins că inteligenţa emoţională

— Chiar mai mult decât inteligenţa socială – poate fi operaţionalizată şi evaluată ca fiind distinctă de inteligenţele descrise anterior (şi de alte componente ale personalităţii; Mayer şi Salovey, 1993, p. 433 – 444). Această cercetare iniţială a marcat prima folosire formală a termenului definit ca inteligenţă şi a prezentat primele teste care au început să permită investigarea sa empirică (Mayer, Di Paolo şi

Salovey, 1990; Mayer şi Geher, 1996; Salovey şi Mayer, 1990).

Inteligenţa este definită ca fiind un grup de aptitudini mentale. O aptitudine

(de orice fel) este, la rândul ei, o caracteristică a unui individ când acela poate

„Finaliza cu succes (adică obţine un rezultat dorit specific) o sarcină de dificultate definită în momentul în care condiţiile de testare sunt favorabile" (Carroll, 1993, p. 4 – 8). De exemplu, aptitudinea fizică poate fi evaluată rugând o persoană să ridice o greutate de 50 kg; aptitudinea mentală ar implica evaluarea performanţelor unui individ în reproducerea a şapte cifre de pe un rând şi alte câteva sarcini similare. Din această perspectivă, aptitudinea mentală e sinonimă cu

capacitatea mentală (care include conotaţia specifică de învăţare) şi similară cu competenţa mentală, care subliniază aptitudinea de a atinge un anumit standard.

Aptitudinile mentale pot fi diferite de alte feluri de aptitudini care implică gândirea abstractă şi analiza de probleme mentale. În cea mai mare parte a acestui secol, aceste lucruri au fost suficiente pentru descrierea subiectului. Însă de atunci a avut loc o reevaluare a sensului aptitudinii mentale – mai ales că răspunsul la scrierile lui Howard Gardner (1983/1993), care a propus că, pe lângă inteligenţele cu acceptare largă, precum inteligenţa verbală şi spaţială, ar putea exista şi alte inteligenţe ca, de exemplu, o inteligenţă corporală/fizică. Gardner (1983/

2. a descris şi inteligenţele personale. Scarr (1989) a pus sub semnul întrebării existenţa unor entităţi ca inteligenţa corporală/fizică.

Inteligenţa emoţională a atras aceleaşi dezbateri. Cercetătorii care folosesc termenul pentru a descrie multiplele aspecte ale personalităţii caracterizează adesea multe calităţi mentale drept *aptitudini* sau *capacităţi*. De exemplu, Bar-On

(1997, p. 14) a menţionat capacităţi non cognitive precum asertivitatea; Goleman

(1998) a inclus iniţiativa şi orientarea spre servicii printre aceste aptitudini. Toate aceste atribute pot fi valoroase la locul lor, dar portretizarea lor în acest fel constituie o folosire adecvată a conceptului de aptitudine mentală. Scarr (1989) mărturisea că este serios îngrijorat de o tradiţie care „adună tot felul de virtuţi umane sub steagul unui grup de inteligenţe" (p. 76). Ea consideră că această terminologie reprezintă o ameninţare atât pentru cercetătorii inteligenţei, cât şi pentru alte domenii ştiinţifice:

„Există multe virtuţi umane care nu sunt apreciate suficient în societatea noastră, precum succesul în relaţiile umane, talentul muzical, dansul şi pictura. A le numi inteligenţe nu este corect nici pentru teoriile inteligenţei, nici pentru trăsăturile de personalitate sau talentele speciale care se află dincolo de definiţia consensuală a inteligenţei. Nici subsumarea tuturor virtuţilor umane sub termenul de inteligenţă nu schimbă recompensele sociale, obiectivul pe care cred că toate aceste teorii doresc să-l atingă" (p. 78).

Întreaga personalitate şi toate componentele sale ne pot ajuta să

stabilim ce este şi ce nu este inteligenţă (Mayer, 2000). Această perspectivă teoretică clarifică faptul că (emoţia şi motivaţia) cunoaşterea saturează întreaga personalitate şi că simpla prezenţă a unor aptitudini mentale cognitive nu constituie inteligenţa.

Să ne gândim un moment la inteligenţa artificială. Am putea spune că un prăjitor de pâine sau un alt aparat este „inteligent" deoarece prăjitorul de pâine monitorizează informaţiile despre nivelurile sale interne de căldură. Nivelul său de procesare a informaţiei – care există fără îndoială – e atât de limitat, încât a afirma că prăjitorul de pâine posedă o inteligenţă artificială pare o exagerare. Termenul de *inteligenţă artificială* este în general rezervat aparatelor al căror obiectiv principal este rezolvarea de probleme.

Analog, persoanele sociabile procesează fără îndoială informaţia socială în timp ce interacţionează cu ceilalţi. Sistemul de personalitate funcţionează întotdeauna prin împletirea motivaţiei, emoţiilor, cunoaşterii şi conştientizării. Cu toate acestea, obiectivul sociabilităţii este interacţiunea cu ceilalţi, şi nu rezolvarea de probleme sociale. Prin contrast, inteligenţa socială implică înţelegerea modurilor în care îi putem convinge pe alţii să facă anumite lucruri, gestionarea raporturilor de putere, construirea coeziunii de grup etc. Cu toate acestea, sociabilitatea nu este inteligenţă socială. În general, trăsăturile de personalitate precum sociabilitatea, minuţiozitatea sau optimismul nu indică, prin ele însele, prezenţa unui anumit nivel de inteligenţă, deoarece niciuna dintre ele nu se ocupă, în esenţă, cu rezolvarea de probleme. Prin contrast, cineva ar putea spune că inteligenţa socială poate determina gradul de sofisticare cu care este realizată socializarea. Considerăm că termenul de *inteligenţă* este cel mai bine aplicat acelor trăsături mentale al căror scop principal este rezolvarea de probleme dintr-un anumit domeniu.

Acum să revenim la inteligenţa emoţională. Emoţiile exprimă sensuri stabile, pe care filosofii încearcă de secole să le elucideze. De exemplu, experienţa furiei indică prezenţa unei nedreptăţi reale sau blocarea unui scop dorit. Experienţa tristeţii indică o pierdere reală sau percepută. În plus, există baze evolutive pentru sensurile emoţiilor fundamentale (Darwin, 1872/1955; Ekman, 1973). Mai mult, emoţiile se dezvoltă pe anumite tipare predictibile intercorelate cu evoluţii ale situaţiilor sociale complexe. De exemplu, dacă o persoană este fericită şi tristă în acelaşi timp, numai un număr limitat de evenimente ar fi

putut produce aceste sentimente (de exemplu, un prieten apropiat care găseşte un loc de muncă foarte bun într-un oraş îndepărtat). Cu alte cuvinte, emoţiile satisfac un sistem de simboluri complex, coerent şi constant care poate fi înţeles, analizat şi planificat numai cu ajutorul gândirii abstracte.

O TEORIE APTITUDINALĂ A INTELIGENŢEI EMOŢIONALE

Într-un alt paragraf, am analizat în detaliu inteligenţa emoţională din perspectiva teoriei inteligenţei, dar consider că este utilă o reluare scurtă a câtorva aspecte (Mayer, Caruso şi Salovey, 1999; Mayer şi Salovey, 1997; Salovey şi

Mayer, 1990). Teoriile despre inteligenţă sunt destul de variate, chiar dacă există un consens în privinţa părţilor centrale ale sistemului. Acest sistem este compus din capacitatea de identificare sau de asimilare a informaţiei, capacitatea de procesare a informaţiei, atât prin interpretarea imediată a simbolurilor, cât şi prin corelarea cu cunoştinţele mai vechi (Mayer şi Mitchell, 1998). Teoria noastră afirmă că inteligenţa emoţională operează atât în cadrul sistemului cognitiv, cât şi în cadrul celui emoţional. Funcţionează în cea mai mare parte în mod unitar, dar este totuşi subdivizibilă în patru categorii (Mayer şi Salovey, 1997). Prima dintre aceste categorii, percepţia şi identificarea emoţiilor, implică procesarea ulterioară a informaţiei emoţionale cu trimiteri la rezolvarea de probleme. În general, ramura emoţională a gândirii implică folosirea emoţiilor pentru ameliorarea proceselor cognitive, în timp ce ramura înţelegerii implică procesarea cognitivă a emoţiilor. A patra ramură, gestiunea emoţiilor, vizează autoreglarea emoţională şi managementul emoţiilor altor persoane. Aceste patru ramuri sunt dispuse pe un cerc, aşa cum se arată în Figura 5.2.

Ca urmare a diferitelor popularizări, dar şi ca o consecinţă a presiunilor societăţii de reglare a emoţiilor, multe persoane identifică inteligenţa emoţională în primul rând cu cea de-a patra ramură, gestionarea emoţiilor.

Figura 5.2 – O prezentare circulară a modelului cvadripartit al inteligenţei emoţionale

(după Mayer şi Salovey, 1997 – Figura 1)

Sperăm că inteligenţa emoţională va ajunge să fie considerată o modalitate de eliminare a emoţiilor dificile sau a scurgerilor emoţionale din relaţiile umane şi că va determina controlul emoţiilor. Deşi este un rezultat posibil al celei de-a patra branşe, nivelurile

optime de reglare a emoţiilor pot fi moderate; încercările de a minimaliza ori diminua emoţiile pot rigidiza inteligenţa emoţională.

Gestionarea emoţiilor poate fi abordat mai eficient începând cu o capacitate de deschidere care le permite acestora – atât plăcute, cât şi neplăcute – să pătrundă în (cu alte cuvinte, să fie percepute sau identificate de) sistemul inteligenţei. Altfel spus, acest tip de gestionare încurajează trăirea emoţiilor, chiar dacă nu întotdeauna şi exprimarea lor. Acest lucru se întâmplă pentru că ramura managementului emoţional – la care vom reveni – lucrează mână în mână cu celelalte aspecte ale inteligenţei emoţionale.

Prima ramură a inteligenţei emoţionale se referă la capacitatea de a percepe şi de a exprima sentimentele (Figura 5.2., dreapta). Inteligenţa emoţională nu poate fi declanşată fără prima ramură. Dacă, de fiecare dată când apare un sentiment neplăcut, persoana îşi îndreaptă atenţia spre altceva, nu va învăţa aproape nimic despre sentimente. Percepţia emoţională implică înregistrarea, ascultarea şi descifrarea mesajelor emoţionale pe măsură ce sunt exprimate prin expresiile faciale, voce, ton, obiecte de artă şi alte artefacte culturale. O persoane care vede expresiile fugare ale amuzamentului pe faţa alteia înţelege mult mai mult despre emoţiile şi gândurile celui din faţa ei decât o persoană care pierde acest semnal.

A doua ramură a inteligenţei emoţionale vizează facilitarea emoţiilor

(Figura 5.2, jos). Emoţiile sunt organizări complexe ale aspectelor fiziologice, emoţional-experienţiale, cognitive şi conştiente ale vieţii mentale. Emoţiile pătrund în sistemul cognitiv atât ca sentimente cunoscute, cum se întâmplă când cineva gândeşte: „Acum sunt trist", dar şi sub forma unor cogniţii modificate, ca atunci când o persoană optimistă gândeşte: „Nu sunt bun de nimic". În momentul în care emoţiile sunt recunoscute şi etichetate, apare şi înţelegerea emoţiilor (ramura 3), la care vom reveni puţin mai târziu. Facilitarea emoţională a gândirii (ramura 2) se concentrează pe modul în care emoţiile intră în sistemul cognitiv şi transformă cunoaşterea pentru a ajuta gândirea. Cunoaşterea poate fi, bineînţeles, perturbată de anxietate, dar emoţiile pot determina şi o prioritizare astfel încât sistemul cognitiv să se ocupe de cel mai important lucru (Easterbrook, 1959; Mandler, 1975; Simon, 1982) şi chiar o concentrare asupra a ceea ce facem cel mai bine într-o anumită stare de spirit (vezi Palfai şi

Salovey, 1993). Emoţiile schimbă şi cogniţiile, făcându-le pozitive când o persoană este fericită şi negative când persoana e tristă (Forgas, 1995; Mayer, Gaschke, Braveman şi Evans, 1992;

Salovey şi Birnbaum, 1989). Aceste schimbări forţează sistemul cognitiv să privească lucrurile din puncte de vedere diferite, de exemplu alternând între puncte de vedere sceptice şi optimiste. Avantajele acestor modificări ale gândirii sunt destul de evidente. Schimbarea punctului de vedere de la sceptic la optimist îl încurajează pe individ să privească din mai multe puncte de vedere, prin urmare să se gândească mai profund şi, poate, şi mai creator la o problemă (vezi Mayer, 1986; Mayer şi Hanson, 1995). Un astfel de efect poate conduce persoanele cu schimbări de dispoziţie spre o creativitate mai mare decât cele cu o dispoziţie mai stabilă (Goodwin şi Jamieson, 1990).

Ramura 3 implică înţelegerea şi gândirea cu emoţii. După cum am spus deja, emoţiile formează un set destul de mare de simboluri complexe care i-au nedumerit şi extaziat pe filosofi timp de secole (Figura 5.2, stânga). Persoana capabilă să înţeleagă emoţiile – sensul lor, felul în care se împletesc, felul în care evoluează în timp – este într-adevăr binecuvântată cu capacitatea de a înţelege adevăruri fundamentale despre natura umană şi relaţiile interumane.

În încheierea acestei scurte prezentări, vom reveni la cea de-a patra ramură

(gestionarea emoţiilor), amplasată în partea de sus a Figurii 5.2. Acum este clar de ce gestionarea trebuie să înceapă cu percepţia. Numai dacă avem o bună percepţie emoţională ne putem folosi de schimbările de dispoziţie şi putem înţelege emoţiile. Şi numai cu o astfel de înţelegere putem ajunge la cunoştinţele necesare pentru gestionarea completă a emoţiilor în procesul de adaptare. În realitate, individul care posedă inteligenţă emoţională trebuie să facă faţă regulat schimbărilor de dispoziţie, lucru care necesită o înţelegere considerabilă a diferitelor stări (Salovey, Bedell, Detweiler şi Mayer, 1999).

Cum se va descurca o astfel de persoană? Emoţiile sunt complexe, dezordonate, neclare şi vin cu pedepse şi recompense proprii. Din acest motiv, o persoană care îşi gestionează bine emoţiile trebuie să urmeze anumite linii directoare, dar într-un mod flexibil. De exemplu, deschiderea e o necesitate, dar nu întotdeauna.

Cu siguranţă vor exista – pentru aproape oricine – subiecte prea

dureroase pentru a fi dezbătute în anumite momente şi, probabil, cel mai bine din punct de vedere emoţional este să încheiem cât mai repede acea discuţie.

Gestionarea emoţiilor implică şi modul în care o persoană înţelege progresiile emoţionale din cadrul relaţiilor acesteia cu ceilalţi. Relaţiile sunt impredictibile. Astfel, o bună gestiune presupune cunoaşterea diferitelor căi emoţionale şi optarea pentru una dintre ele. Persoana este furioasă pe soţ sau soţie? Dacă da, atunci este mai bine să ignore problema până când ambii parteneri sunt mai relaxaţi? Este posibilă iertarea fără a deveni şi mai furios data viitoare? Poate că persoana este suficient de disperată pentru a-şi trăi furia în singurătate timp de câteva ore, zile sau chiar săptămâni, în timp ce compară cu aceasta durerea şi suferinţa care ar putea surveni la pierderea partenerului. Pe de altă parte, există oare vreun mod de a aborda direct situaţia care provoacă furia? Acestea sunt câteva dintre posibilităţile care trebuie abordate.

Pentru a cuprinde multitudinea de reacţii emoţionale posibile în diferite situaţii, gestionarea emoţiilor este prin necesitate o aptitudine plastică: îi permite persoanei să procedeze aşa cum crede mai bine în funcţie de criterii emoţionale, spirituale, pragmatice sau de altă natură. A fi inteligent din punct de vedere emoţional nu înseamnă neapărat că persoana respectivă va dori, de exemplu, să salveze o căsnicie, aşa cum a fi inteligent nu înseamnă că-şi va dori să realizeze lecturi dificile toată ziua. Există însă alte părţi ale personalităţii şi alte situaţii de care trebuie să ţinem cont pentru a înţelegerea a ceea ce se va întâmpla. Această nevoie de plasticitate explică de ce inteligenţa emoţională, evaluată ca o aptitudine, nu corelează foarte mult cu optimismul, veselia, prietenia şi alte trăsături de acest gen, dar poate prezice, totuşi, consecinţe importante în viaţă.

Avem tot mai multe dovezi că inteligenţa emoţională, privită ca aptitudine mentală şi evaluată prin sarcini obiective, constituie, în realitate, o inteligenţă unitară. Vom prezenta dovezile despre evaluări aptitudinale ale inteligenţei emoţionale în această carte, în capitolul asociat (capitolul 15), iar discuţia terminologică despre inteligenţa emoţională se va încheia aici.

CONCLUZII

Am întâlnit trei întrebuinţări ale termenului *inteligenţă emoţională*, prima ca

Zeitgeist, sau mişcare culturală a momentului, a doua ca sinonim sau aproape ca oximoron al personalităţii şi, în final, ca inteligenţă reală, care vizează procesarea emoţiilor. Aceste trei definiţii ale inteligenţei emoţionale sunt foarte diferite.

*Zeitgeis*tul se referă la o mişcare culturală. Este neclar, însă, dacă inteligenţa emoţională este pur şi simplu o pasiune trecătoare sau se poate califica drept curent istoric. Probabil intră în aceeaşi categorie cu mişcări istorice precum stoicismul, clasicismul şi romantismul (deşi nu a manifestat încă influenţa şi durabilitatea acestor curente). Din această perspectivă, putem spune că inteligenţa emoţională integrează curentele stoic şi romantic. Rămâne de văzut, însă, dacă inteligenţa emoţională are şi puterea de persistenţă a stoicismului, a cărui influenţă a durat peste două mii de ani.

Revenind la domeniul personalităţii, folosirea termenului de *inteligenţă emoţională* pentru a desemna arii vaste ale personalităţii, dincolo de sfera emoţională şi cognitivă, pare pentru noi o confuzie inutilă şi chiar problematică atunci când o astfel de folosire doreşte referirea la întreaga personalitate sau caracter. O mare parte din lucrurile identificate în literatura despre inteligenţa emoţională nu par să-şi aibă locul în ea. Trăsături precum controlul impulsurilor, autoactualizarea, zelul şi perseverenţa aparţin motivaţiei; asertivitatea şi relaţiile interpersonale implică aptitudini sociale ce includ motivaţii, emoţii şi cogniţii combinate etc.

Dacă se va sugera că acestea sunt noi grupuri de trăsături, *inteligenţa emoţională* va plasa examinarea lor în afara aspectelor binecunoscute din psihologia personalităţii. Consecinţa separării acestor noi cercetări de corpul substanţial de cercetări ale personalităţii care se suprapun este ignorarea rezultatelor ce contrazic pretenţiile actuale în beneficiul conceptului de inteligenţă emoţională. De exemplu, o aserţiune populară legată de inteligenţa emoţională este că, spre deosebire de alte inteligenţe, aceasta poate fi învăţată (vezi Goleman, 1995 b, p. 34). În plus, multe studii ale trăsăturilor de personalitate menţionate ca fiind componente ale inteligenţei emoţionale au arătat că acestea pot avea contribuţii biologice, genetice şi de învăţare importante care, ca şi în cazul altor părţi ale personalităţii, le fac dificil sau imposibil de schimbat (pentru critici suplimentare ale acestor afirmaţii, a se vedea Mayer şi Cobb, 2000; Mayer, Salovey şi Caruso, 2000).

O mică schimbare terminologică – descrierea unei grupări de trăsături de personalitate inteligente emoţional – ar putea face această definiţie mai atractivă.

Atunci, inteligenţa emoţională a persoanei ar putea fi comparată cu alte tipuri de personalităţi cu calităţi remarcabile. *Personalitatea rezistentă* a fost denumirea dată de Kobasa (1979) personalităţii indivizilor care pot depăşi dificultăţi majore pentru a contribui cu succes la progresul societăţii. *Gânditorul constructiv* este denumirea dată de Epstein (1998) unei persoane care poate învăţa şi se poate schimba în bine, acordându-le în acelaşi timp o mână de ajutor celor din jur. *Forţa eului* implică aptitudinea generală a individului de a funcţiona raţional şi de a se autoregla (a se vedea Block şi Block, 1980). *Autoactualizarea* este ipostaza în care persoana îşi atinge potenţialul în toate sferele vieţii. Există şi alte concepte, mai mult sau mai puţin cunoscute, care se aseamănă cu perspectiva inteligenţei emoţionale asupra personalităţii.

Rămân, însă, două probleme referitoare la inteligenţa emoţională în cazul în care aceasta conţine o grupare mai mică sau mai mare de trăsături. În primul rând, având în vedere faptul că folosirea termenului nu mai este constrânsă de sensurile cuvintelor *emoţie* şi *inteligenţă*, devine dificil de stabilit ce listă de trăsături aparţine termenului. Această dificultate devine tot mai evidentă pe măsură ce modelele formulate de Goleman (1995 b, 1998), Cooper (1996/1997), Schutte şi colaboratorii (1998), Bar-On (1997; acest volum) şi alţii se îndepărtează din ce în ce mai mult unele de altele. În al doilea rând, indiferent de lista de trăsături aleasă în final, de măsura în care se îndepărtează de concepţiile actuale ale aptitudinilor mentale, acestea ajung a fi foarte greu integrate în categoria abilităţilor mentale (a se vedea de exemplu, capitolul 15, pentru cercetările noastre privind evaluările aptitudinale).

Definiţia aptitudinală a inteligenţei emoţionale are propriul set de constructe şi concepte concurente. Cele mai apropiate sunt conceptele de competenţă emoţională (Saami, 1990, 1999) şi creativitate emoţională (Averill şi Nunley, 1992).

Urmează grupul suplimentar de inteligenţe care pot fi numite „fierbinţi", deoarece implică relaţii motivaţionale, emoţionale sau de alt tip cu eul (Mayer şi Mitchell, 1998). Acestea includ inteligenţa intrapersonală

(Gardner, 1983/1993)

definită ca fiind aptitudinea de a se autoînţelege şi evalua adecvat. Includ inteligenţa socială, care este adesea definită ca aptitudinea de a interacţiona şi de a-i conduce pe alţii (Sternberg şi Smith, 1985; Thorndike şi Stein, 1937; vezi şi

Sternberg, 1988). Dacă ar exista o inteligenţă motivaţională (fapt care nu a fost încă stabilit), ar trebui verificat probabil în ce măsură aceasta diferă de inteligenţa socială (Mayer şi Geher, 1996; Mayer, 2000).

Analiza celor trei sensuri ale inteligenţei emoţionale prezentate în acest capitol a început în ordine, de la cel mai popular către cel mai concis şi (în opinia noastră) garantat de termenii *emoţie* şi *inteligenţă*. Faptul că un singur termen are trei sensuri – există şi alte sensuri care ar fi putut fi prezentate cu preţul suprasaturării cititorului – creează unele probleme, dacă ne deplasăm de la un sens la altul fără a ne preciza intenţiile. În acest moment, nu mai e un secret părerea noastră că *inteligenţa emoţională* este un termen foarte tentant, care se aplică cel mai bine cercetărilor ştiinţifice şi, poate, practicilor culturale. După cum am indicat în capitolul asociat din acest volum (capitolul 15), noi credem că inteligenţa emoţională ca tip de inteligenţă este un concept nou, care ne-ar putea ajuta să explicăm mai bine funcţionarea personalităţii şi a oamenilor.

Referinţe bibliografice

Adams, S. – *journey to Cubeville*, Kansas City (Missouri), Andrews McMeel

Publishing, 1998 (publicat iniţial de United Features Syndicate, 2 februarie 1997).

Allen, P. – *Frec Space*, în A. Koedt, E. Levine şi A. Rapone (ed.), *Radical Feminism*, New York, Quadrangle, 1973.

American Dialect Society, e-mail de la Allan Metcalf, 1995 (se găseşte la adresa:

http://www.americandialect.org/excite/collections/alist/011272. shtml.).

American Dialect Society. American Dialect Society, „Words of the Year", 1999 (se găseşte la adresa: http://www.americandialect.org/woty.).

Averill, J.R. şi Nunley, E.R. – *Voyages of the Heart*: *Living an Emotionally Creative*

Life, New York, Free Press, 1992.

Bar-On, R.

— *BarÖn Emotional Quotient Inventory* (*EQ-i*): *Tehnical Manual*, Toronto

(Canada), Multi-Health Sistems, 1997.

Baumeister, R.F. – *Evil*: *Inside Human Violence and Cruelty*, New York, W.H. Freeman, 1997.

Block, J. şi Block, J.H.

— *The Role of Ego Control and Ego Resiliency in the Organization of Behavior*, în W.A. Collins (ed.), *The Minnesota Symposium on Child*

Psychology, vol. XIII, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1980, pp. 33 – 101.

Brodie, I. – „Newtron bomb fall-out changes slang", în *The Times* (*Overseas News*

Section), Times Newspapers Limited, 5 ianuarie 1996.

Carroll, J.B.

— *Human Cognitive Abilities*: *A Survey of Factor-Analytic Studies*, New

York, Cambridge U.R. 1993.

Cohen, R.J., Swerdlik, M.E. şi Smith, D.K.

— *Psychological Testing and Assessment*, Mountain View (California), Mayfield Publishing, 1992.

Cooper, R.K.

— *EQ Map Interpretation Guide*, San Francisco, AIT and Essi Sistems, 1996/1997.

Damasio, A.R.

— *Descartes' Error*: *Emotion*, *Reason*, *and the Human Brain*, New York, Avon Books, 1995.

Darwin, C.

— *Expression of the emotions in Man and Animals*, New York, Philosophical Library, 1955 (lucrare publicată iniţial în 1872).

Davies, M., Stankov, L. şi Roberts, R.D. – „Emotional Intelligence: În search of an eluzive construct", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 75 – pp. 989 – 1015.

Easterbrook, J.A. – „The effects of emotion on cue utilization and the organization of behavior", în *Psychological Review*, nr. 66, 1959, pp. 183 – 200.

Ekman, P. – *Darwin and Facial Expression*: *A Century of Research*

în Review, New
York, Academic Press, 1973.
Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. şi Shriver, T.P. – *Promoting Social and*
Emoţional Learning: *Guidelines for Educators*, Alexandria (Virginia), Association for Supervişion and Curriculum Development, 1997.
Epstein, S. – *Constructive Thinking*: *The Key to Emotional Intelligence*, Westport
(Connecticut), Praeger, 1998.
Forgas, J.P. – „Mood and judgment: The affect infusion model (AIM)", în *Psychological Bulletin*, nr. 117, 1995, pp. 39 – 66.
Fraser, S. (ed.) – *The Bell Curve Wars*, New York, Free Press, 1995.
Gardner, H.
— *Frames of Mind*: *The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983/1993 (lucrare publicată iniţial în 1993).
Gibbs, N. – „The eQ factor", în *Time*, nr. 146, 2 octombrie 1995, pp. 60 – 68.
Gitlin, T.
— *The Sixties*: *Years of Hope*, *Days of Rage*, New York, Bantam Books, 1993.
Goleman, D. – „Why your emotional intelligence quotient can matter more than
IQ", în *USA Weekend*, 10 septembrie 1995 (a), pp. 4 – 8 *Emotional Intelligence*, New York, Bantam, 1995 (b) *Working with Emotional Intelligence*, New York, Bantam, 1998.
Goodwin, F.K. şi Jamison, K.R.
— *Manic-Depressive Illness*, New York, Oxford
U.P., 1990.
Guttman, J.
— *Philosophies ofjudaism*, New York, Holt, Rinehart, & Winston, 1964.
Herman, E.
— *Being and Doing*: *Humanistic Psychology and the Spirit of the 1960 s*, în B.L. Tischler (ed.), *Sights on the Sixties*, New Brunswick (New Jersey), Rutgers U.R. 1992, pp. 87 – 101.

Hermstein, R.J. şi Murray, C.
— *The Bell Curve*: *Intelligence and Class în American Life*, New York, Free Press, 1994.
Kobasa, S.C. – „Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 37, 1979, pp. 1 – 11.
LeDoux, J.
— *The emoţional Brain*, New York, Simon & Schuster, 1998.
Leuner, B. – „Emotional intelligence and emancipation", în *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, nr. 15, 1966, pp. 196 – 203.
Mandler, G.
— *Mind and Emotion*, New York, Wiley, 1975.
Maslow, A. – *Toward a Psychology of Being* (ed. II), New York, D. van Nostrand, 1969.
Mayer, J.D. – *How Mood Influences Cognition*, în N.E. Sharkey (ed.), *Advances în Cognitive Science*, Chichester (West Sussex, Marea Britanie), Ellis Horwood, 1986, pp. 290 – 314 „The Sistem-Topics Framework and the structural arrangement of sistems within and around personality", în *Journal of Personality*, nr. 63, 1995 (a), pp. 459 – 493 „A framework for the classification of personality components", în *Journal of Personality*, nr. 63, 1995 (b), pp. 819 – 877 „A sistems framework for the field of personality", în *Psychological Inquiry*, nr. 9, 1998, pp. 118 – 144 „Spiritual intelligence or spiritual consciousness?", în *Journal of Psychology and Religion*, nr. 10, 2000, pp. 47 – 56.
Mayer, J.D., Caruso, D. şi Salovey, P. – „Emotional intelligence meets tradiţional standards for an intelligence", în *Intelligence*, nr. 27, 1999, pp. 267 – 298.
Mayer, J.D. şi Cobb, C.D. – „Educaţional policy on emotional intelligence: Does it make sense?", în *Educaţional Psychology Review*, nr. 12, 2000, pp. 163 – 183.
Mayer, J.D., DiPaolo, M.T. şi Salovey, P. – „Perceiving affective content în ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence", în

Journal of Personality Assessment, nr. 54, 1990, pp. 772 – 781.

Mayer, J.D., Gaschke, Y., Braverman, D.L. şi Evans, T. – „Mood-congruent judgment is a generat efect", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 63, 1992, pp. 119 – 132.

Mayer, J.D. şi Geher, G. – „Emotional intelligence and the identification of emotion", în *Intelligence*, nr. 22, 1996, pp. 89 – 113.

Mayer, J.D. şi Hanson, E. – „Mood-congruent judgment over time", în *Personality and Social Psychology Bulletin*, nr. 21, 1995, pp. 237 – 244.

Mayer, J.D. şi Mitchell, D.C.

— *Intelligence as a Subsystem of Personality*: *From*

Spearman's g to Contemporary Models of Hot-Processing, în W. Tomic şi

J. Kingma (ed.), *Advances în Cognition and Educaţional Practice* (voi. V), Greenwich (Connecticut), JAI Press, 1998, pp. 43 – 75.

Mayer, J.D. şi Salovey, P. – „The intelligence of emotional intelligence", în

Intelligence, nr. 17, 1993, pp. 433 – 442 *What Is Emotional Intelligence*? în

P. Salovey şi D. Sluyter (ed.), *Emoţional Development and Emotional Intelligence*: *Implications for Educators*, New York, Basic Books, 1997, pp. 3 – 31.

Mayer, J.D., Salovey, P. şi Caruso, D. – *Emotional Intelligence*, în R.J. Sternberg

(ed.), *Handbook of Intelligence* (ed. II), New York, Cambridge U.P., 2000, pp. 396 – 421.

McAdams, D.P. – „Personality, modernity, and the storied seif: A contemporary framework for studying persons", în *Psychological Inejuiry*, nr. 7, 1996, pp. 295 – 321.

McClelland, D.C. şi Koestner, R.

— *The Achievement Motive*, în C.P. Smith (ed.), *Motivation and Personality*: *Handbook of Thematic Content Analysis*, New York, Cambridge U.P., 1992, pp. 143 – 152.

McCrae, R.R. şi Costa, P.T.

— *A Five-factor Theory of Personality*, în L. Pervin şi

O.P. John (ed.), *Handbook of Personality* (ed. II), New York, Guilford Press – pp. 139 – 153.

Palfai, T.P. şi Salovey, P. – „The influence of depressed and

elated mood on deductive and inductive reasoning", în *Imagination*, *Cognition*, *and Personality*, nr. 13, 1993, pp. 57 – 71.

Payne, W.L. – „A study of emotion: Developing emotional intelligence;

Self-integration; relating to fear, pain and deşire", în *Dissertation Abstracts*

International, nr. 47 (01), 203A, University Microfilms, nr. AAC 8605928, 1986.

Pouissant, A.F. – *A Negro Psychiatrist Explains the Negro Psyche*, în R.V. Gutherie

(ed.), *Being Black*: *Psychological-Sociological Dilemmas*, San Francisco, Canfield Press, 1970.

Saarni, C.

— *Emoţional Competence*: *How Emotions and Relations hips Become*

Integrated, în R.A. Thompson (ed.), *Socio-Emoţional Development*: *Nebraska*

Symposium on Motivation (vol. XXXVI), Lincoln (Nebraska), University of

Nebraska Press, 1990, pp. 115 – 182 *Developing Emoţional Competence*, New

York, Guilford Press, 1999.

Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B. şi Mayer, J.D. – *Coping Intelligently*:

Emotional Intelligence and the Coping Process, în C.R. Snyder (ed.), *Coping*:

The Psychology of What Works, New York, Oxford U.P., 1999, pp. 141 – 164

Current Directions in Emotional Intelligence Research, în M. Lewis şi J.M. Haviland-Jones (ed.), *Handbook of Emotions* (ed. II), New York, Guilford Press

(în curs de apariţie).

Salovey, P. şi Birnbaum, D. – „The influence of mood on health-relevant cognitions", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 57, 1989, pp.

539 – 551.

Salovey, P. şi Mayer, J.D. – „Emotional intelligence", în *imagination*, *Cognition*, *and Personality*, nr. 9, 1990, pp. 185 – 211.

Scarr, S. – *Protecting General Intelligence*: *Constructs and Conséquences for*

Interventions, în R.L. Linn (ed.), *Intelligence*: *Measurement*, *Theory*, *and Public*

Policy, Urbana (Illinois), University of Illinois Press, 1989.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hali, L.E., Haggerty, D.J., Copper, J.T., Golden, C.J.

şi Domheim, L. – „Development and validation of a measure of emotional intelligence", în *Personality and Individual Dijferences*, nr. 25, 1998, pp. 167 – 177.

Simon, H.A. – *Comments*, în M.S. Clark şi S.T. Fiske (ed.), *Affect and Cognition*, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1982, pp. 333 – 342.

Sternberg, R.J.

— *The Triarchic Mind*: *A New Theory of Human Intelligence*, New York, Penguin, 1988.

Sternberg, R.J. şi Smith, C. – „Social intelligence and decoding skills în nonverbal communication", în *Social Cognition*, nr. 3, 1985, pp. 168 – 192.

Thorndike, R.L. şi Stein, S. – „An evaluation of the attempts to measure social intelligence", în *Psychological Bulletin*, nr. 34, 1937, pp. 275 – 284.

Upshur, L.J., Terry, J.J., Holoka, J.P., Goff, R.D., Cassar, G.H. şi Lowry, B.

— *World*

History, vol. II, *Since 1500*: *The Age of Global Integration* (ed. II), Minneapolis

(Minnesota), West Publishing, 1995.

Wessman, A.E. şi Ricks, D.E.

— *Mood and Personality*, New York, Holt, Rinehart, & Winston, 1966.

CAPITOLUL 6

Autoanaliza psihologică şi inteligenţa emoţională de

MARY McCALLUM şi WILLIAM E. PIPER

În lucrarea sa de proporţii despre inteligenţa emoţională, Goleman (1995) a făcut o asociere între autoanaliza psihologică şi inteligenţa emoţională. El afirma că îndemnul lui Socrate „Cunoaşte-te pe tine însuţi" descrie fundamentul inteligenţei emoţionale: „Conştientizarea propriilor sentimente în momentul în care acestea iau

naştere" (p. 46). Ulterior, a afirmat că „autoconştientizarea este vitală pentru înţelegerea psihologiei; aceasta este capacitatea pe care încearcă s-o corecteze cea mai mare parte a psihoterapiilor" (p. 54). Altfel spus, autoconştientizarea este un punct nodal pentru ambele concepte. Similar, termenul de *inteligenţă personală*, inventat de Gardner (1983), a fost folosit drept sinonim deopotrivă pentru *autoanaliza psihologică* şi pentru *inteligenţa emoţională*, sugerând o suprapunere a acestor concepte.

În acest capitol, vom explora similitudinile şi diferenţele dintre autoanaliza psihologică şi inteligenţa emoţională. Din punctul de vedere al investigării ştiinţifice, inteligenţa emoţională este un concept mai nou comparativ cu autoanaliza psihologică. Analizând dificultăţile asociate cu definirea autoanalizei psihologice, sperăm să rezolvăm probleme la fel de importante pentru evoluţia continuă a conceptului de inteligenţă emoţională.

Acest capitol este organizat în două secţiuni majore. Prima prezintă conceptul de autoanaliză psihologică. A doua compară autoanaliza psihologică şi inteligenţa emoţională. Prezentarea autoanalizei psihologice începe prin analizarea modului său de definire. Această analiză include discutarea relevanţei sale în selecţia pacienţilor pentru terapia de orientare psihanalitică, numită şi terapie psihodinamică. După această prezentare conceptuală, urmează expunerea modurilor de evaluare a autoanalizei psihologice. Ea include o descriere a instrumentului nostru, Procedura de Evaluare a Autoanalizei Psihologice (*Psychological Mindedness Assessment Procedure* – PMAP; McCallum şi Piper, 1987). Vom argumenta motivele pentru care credem că PMAP depăşeşte problemele asociate cu încercările anterioare de operaţionalizare a constructului. După ce vom descrie PMAP, îi vom rezuma proprietăţile psihometrice. Vom descrie mai ales validitatea sa predictivă în identificarea pacienţilor care rămân, lucrează şi beneficiază de terapia psihodinamică.

A doua secţiune, care cuprinde o comparaţie între autoanaliza psihologică şi inteligenţa emoţională, este organizată în jurul mai multor probleme asociate ambelor constructe. Aceste probleme includ aplicabilitatea, dimensiunile, suprapunerile, centrarea pe persoană, suprapunerea procesului cu rezultatul şi dezvoltarea. Acest capitol se încheie cu o invitaţie adresată cititorului de a învăţa din munca noastră

cu autoanaliza psihologică, atunci când aceasta corelează cu conceptul de inteligenţă emoţională.

AUTOANALIZA PSIHOLOGICĂ

Conceptualizare

Conceptul de autoanaliză psihologică se adresează, în primul rând, literaturii de psihoterapie şi mai ales autorilor afiliaţi terapiilor de orientare psihanalitică.

De exemplu, Bachrach şi Leaff (1978) examinează literatura despre „subiecţii care se pretează analizei" (dezbat cine ar putea fi candidat potrivit pentru psihanaliză), arătând că aproape un sfert din trimiterile bibliografice vizau autoanaliza psihologică (pp. 900 – 991). Printre numeroşii autori care au apelat la concepte psihodinamice în definirea autoanalizei psihologice (de exemplu Appelbaum, 1973; Bloch, 1979; Tyson şi Sandler, 1971; Wolitzky şi Reuben, 1974), cea oferită de Silver (1983), este una dintre cele mai clare. Dacă mulţi autori au folosit termeni metapsihologici abstracţi, definiţia lui Silver (1983) a fost formulată într-o manieră foarte directă. Pentru el, autoanaliza psihologică reprezintă „dorinţa pacientului de a cunoaşte sensurile şi cauzele posibile ale experienţelor sale interne şi externe, dar şi capacitatea sa de a căuta în sine factori psihici… [şi] de a conceptualiza potenţialul relaţiei dintre gânduri, sentimente şi acţiuni" (p. 516).

Relevanţa

Considerată o dimensiune intrinsecă a clientului, autoanaliza psihologică este privită ca fiind deosebit de importantă în progresul realizat în cadrul tuturor formelor de psihoterapie cu orientare psihanalitică. De aceea, ea este un criteriu important în selecţia pacienţilor. Motivul este armonizarea unei caracteristici a pacientului cu o trăsătură a terapiei relevantă pentru o experienţă terapeutică de succes. Teoretic, obţinerea unui rezultat pozitiv în orice psihoterapie depinde de capacitatea pacientului de a contribui la procesul terapeutic, care să conducă la obiectivul dorit. Obiectivul terapiei cu orientare psihodinamică este rezolvarea problemelor prezente ale pacientului prin înţelegerea modului în care dificultăţile sale sunt legate de conflictele intra-psihice nerezolvate şi iniţierea unui proces de soluţionare care continuă în intervalul dintre şedinţe şi în timpul acestora (Piper, McCallum şi Azim, 1992).

Terapeutul de orientare dinamică foloseşte o abordare

interpretativă de tipul aici-şi-acum, care se axează pe conflictele subconştiente. Mai exact, terapeutul se străduieşte să înţeleagă modul în care neplăcerile prezente ale pacientului sunt o manifestare a conflictelor psihice subconştiente între dorinţele, anxietăţile sau fricile nepermisibile care sunt generate de acestea şi mecanismele de apărare (parţial eficiente) mobilizate pentru a face faţă anxietăţii şi a menţine reprimarea dorinţei. Înţelegerea este susţinută de interpretarea sau formularea unor ipoteze despre existenţa unei legături între modelul actual de comportament, sentimentele şi cogniţiile pacientului şi acest proces inconştient. Mai mult, terapeutul avansează ipoteze privind legătura dintre relaţiile trecute şi actuale ale pacientului şi interacţiunea sa cu terapeutul (transfer).

Comportamentele relevante necesare pentru a avea succes în terapia psihodinamică includ şi aptitudinea de a lucra cu interpretări. Lucrul cu interpretările impune existenţa la pacient a unei „aptitudini de a găsi relaţii între gânduri, sentimente şi acţiuni cu scopul de a învăţa sensurile şi cauzele experienţelor şi comportamentului său" (Applebaum, 1973, p. 36). Prin urmare, autoanaliza psihologică reprezintă o dimensiune a pacientului legată conceptual de un comportament terapeutic dinamic dorit.

Măsurarea în urmă cu 18 ani, am început să explorăm autoanaliza psihologică în calitate de criteriu formal pentru terapia psihodinamică. În acel moment, existau puţine cercetări care operaţionalizau autoanaliza psihologică şi investigau relaţia ei cu procesul şi rezultatul terapeutic. Aceste cercetări erau contradictorii şi neconcludente (Abramovitz şi Abramovitz, 1974; Kernberg şi colaboratorii, 1972; Piper, Debbane, Bienvenu şi Garant, 1984). Sărăcia lor reflecta ambiguităţile asociate cu definirea şi evaluarea autoanalizei psihologice.

Termenul *autoanaliză psihologică* este folosit uneori ca sinonim pentru concepte precum *înţelegere*, *introspecţie* şi *autoconştientizare* (Appelbaum, 1973; Bloch, 1979; Tyson şi Sandler, 1971; Wolitzky şi Reuben, 1974). De asemenea, el este asociat unor constructe precum alexitimia (Taylor, 1994), inteligenţa personală (Park, Imboden, Park, Hulse şi Unger, 1992) şi autoconştientizarea personală (Fenigstein, Scheier şi Buss, 1975). Autoanaliza psihologică a fost definită ca aptitudine, interes şi motiv (Hali, 1992). Mai mult,

evaluările acesteia au implicat chestionarele (Conte şi colaboratorii, 1990; Gough, 1957; Tolor şi Reznikoff, 1960), evaluările clinice (Piper şi colaboratorii, 184; Ryan şi Ciccetti, 1985) şi combinaţii de metode înrudite (Kernberg şi colaboratorii, 1972; Horowitz, Rosenberg şi

Kalehzan, 1992; Luborsky şi colaboratorii, 1980). Fiecare abordare a fost asociată cu anumite probleme; de exemplu, au existat suprapuneri cu alte concepte, cu aprecierea evaluatorului şi cu evaluări indirecte. Categoric, există nevoia unei evaluări stabile şi valide a autoanalizei psihologice.

Procedura de evaluare a autoanalizei psihologice

Cu ajutorul cercetărilor anterioare, am încercat să construim un instrument de evaluare a autoanalizei psihologice stabil şi valid. Am ales să definim autoanaliza psihologică drept aptitudine, tocmai pentru a putea identifica componentele dinamice (intra-psihice) şi a le asocia dificultăţilor personale. Abordarea noastră a fost influenţată de experienţa folosirii unui sistem de analiză procesuală care identifică interpretările terapeutului. Acesta poartă denumirea de Sistem de Evaluare a Intervenţiei Terapeutului (Piper, Debane, Bienvenu şi de Carufel, 1987) şi defineşte interpretările ca intervenţii terapeutice care identifică una sau mai multe componente ale conflictului intra-psihic, cum ar fi dorinţele, anxietăţile sau defensivitatea. Am folosit sistemul pentru a evalua şedinţele de terapie individuală dintr-o cercetare comparativă a patru forme de terapie psihodinamică

(Piper şi colaboratorii, 1984). Am observat diferenţe între răspunsurile pacienţilor la interpretări. Unii pacienţi au avut mari dificultăţi, rămânând perplecşi, pe când alţii au lucrat cu ele, adesea formulând interpretări elegante ale dinamicii lor sau ale dinamicii altor persoane. Aceştia din urmă păreau receptivi la ipotezele terapeutului care sugera că dificultăţile lor actuale sunt legate de conflictele inconştiente între dorinţe şi temeri. Era ca şi cum ar fi intrat în terapie „vorbind aceeaşi limbă" cu terapeutul. Am postulat că aceştia erau pacienţi cu aptitudine de autoanaliză psihologică înaltă. Am continuat să creăm criterii de cotare care să reflecte aptitudinea de autoanaliză psihologică a acestor pacienţi în identificarea unor componente dinamice (intra-psihice) şi de a le asocia dificultăţilor lor.

Am conceput un stimul-test cu două interacţiuni simulate pacient-terapeut.

Fiecare interacţiune începe cu un pacient care îi descrie un

eveniment recent terapeutului său. După vizionarea fiecărei interacţiuni, persoana evaluată este întrebată: „Care pare să fie cauza problemelor acestei femei?" Răspunsurile persoanei sunt cotate în funcţie de cât de bine reflectă premizele fundamentale ale teoriei psihodinamice. Deşi există dispute între clinicienii psihodinamici cu privire la diferite aspecte ale teoriilor, toţi terapeuţii psihodinamici au fost de acord cu anumite premise fundamentale privind natura problemelor şi funcţionarea psihicului. Aceste premise comune includ determinismul psihic în care toată experienţa conştientă e considerată a fi cel puţin parţial determinată de procesele intra-psihice; de asemenea, includ conflictul intra-psihic în care tensiunea şi anxietatea apar datorită forţelor inconştiente conflictuale ale dorinţelor şi temerilor nepermisibile şi folosirea mecanismelor de apărare prin care persoana minimalizează, distorsionează sau evită o parte a propriei experienţe pentru a reduce temerile şi a menţine reprimarea impulsurilor percepute ca fiind ameninţătoare.

Argumente privind abordarea PMAP

Caseta video şi manualul pentru aplicarea criteriilor de cotare au devenit, în cele din urmă, Procedura de Evaluare a Autoanalizei psihologice (PMAP)

(McCallum şi Piper, 1987). PMAP este administrată individual şi sunt necesare aproximativ 15 minute pentru finalizarea evaluării şi stabilirea scorului. În primul rând, punând accentul pe conceptele analitice, am încercat să diferenţiem constructul de alţi factori terapeutici, specifici şi nonspecifici, în loc să includem concepte înrudite în evaluarea autoanalizei psihologice, cum ar fi, de exemplu, motivaţia. În al doilea rând, construind PMAP cu referinţe comportamentale obiective şi clar definite, am încercat să creştem fidelitatea testului. În al treilea rând, potrivit preferinţei epocii actuale pentru stimuli video, PMAP e un instrument video. Construirea unui instrument video ne-a ajutat să evităm posibilele confuzii cu educaţia şi inteligenţa în evaluarea autoanalizei psihologice. Mai exact, nu am dorit să influenţăm în niciun fel performanţa subiecţilor, mai ales a persoanelor cu educaţie formală limitată, care au fost adesea foarte abile în privinţa dinamicii altora, dar foarte reticente faţă de formulare sau „teste".

În final, folosind un format video standard şi un interviu pentru evaluarea autoanalizei psihologice, am limitat factorii care ameninţau

să reducă validitatea, precum efectul de halou.

Proprietăţile psihometrice ale PMAP

Proprietăţile psihometrice ale PMAP au fost investigate pe cinci eşantioane diferite. Întâi, am investigat validitatea constructului pe un eşantion nonclinic, format din 30 de adulţi voluntari (McCallum, 1989). Al doilea eşantion a implicat un test clinic de control pe pacienţi aflaţi în psihoterapie de grup cu orientare psihodinamică de scurtă durată. PMAP a fost folosit pentru a investiga gradul de adecvare a 154 de pacienţi care nu se pretau din punct de vedere psihopatologic acestei modalităţi de tratament (McCallum, 1989; Piper şi colaboratorii – Al treilea eşantion a folosit un test clinic aplicat participanţilor la un program intensiv de tratament de o zi. PMAP a fost studiat în calitate de criteriu de selecţie pentru 165 de pacienţi cu tulburări grave de lungă durată (Piper, Roşie, Azim şi Joyce, 1993; Piper, Roşie, Joyce şi Azim, 1996). Al patrulea eşantion a folosit PMAP pentru a prezice răspunsul a 190 de pacienţi cu tulburări grave de lungă durată, în marea lor majoritate tulburări afective şi de personalitate, participanţi la un program de tratament de seară (McCallum, Piper şi Okelly, 1997).

Al cincilea eşantion a presupus o cercetare comparativă a doua forme de terapie individuală, de scurtă durată. PMAP a fost studiat ca variabilă de adecvare la terapie pentru 171 de pacienţi externi prezentând probleme cum ar fi depresie, anxietate, stimă de sine scăzută şi conflict intra-psihic, care au fost repartizaţi aleatoriu unei forme de psihoterapie individuală suportivă sau interpretativă

(Piper, Joyce, McCallum şi Azim, 1998).

Rezultatele acestor cercetări au susţinut modul în care a fost operaţionalizată autoanaliza psihologică în PMAP. Fiabilitatea a fost ridicată, coeficienţii de corelaţie mergând de la 0, 88 la 0, 96 în testele clinice. În ceea ce priveşte validitatea constructului, autoanaliza psihologică a fost, în majoritatea cazurilor, independentă de caracteristicile demografice, simptomatologia psihiatrică, suferinţa psihologică, folosirea medicamentelor şi diagnostic. Corelaţiile statistice au fost nesemnificative. În privinţa validităţii convergente, PMAP este asociat şi cu alte instrumente de evaluare a aptitudinii de autoanaliză psihologică.

Validitatea predictivă a PMAP

În privinţa validităţii predictive, în cele trei teste clinice de

terapie de grup, capacitatea de autoanaliză psihologică a fost asociată cu „funcţionarea eficientă”.

În grupul de terapie cu orientare dinamică. Autoanaliza psihologică a constituit un factor decisiv în cazul participării la terapia de scurtă durată, nu şi pentru aderenţa la cele două grupuri cu spitalizare ambulatorie (programe de tratament de zi şi de seară) sau la terapia individuală. Din punctul de vedere al rezultatelor, autoanaliza psihologică a prezis rezultate pozitive în ambele forme de terapie individuală şi în tratamentul de zi, dar nu şi în cele două grupuri clinice. Credem că diferenţele între aceste rezultate reflectă influenţa celorlalţi pacienţi şi a variabilelor terapeutice asupra stresului şi rezultatelor. În termenii selecţiei pacienţilor incluşi în grupul de terapie cu orientare dinamică, considerăm că PMAP este un instrument clinic util. Este eficient, uşor de administrat şi are o fiabilitate ridicată. Autoanaliza psihologică este independentă de variabilele cu care ar putea fi confundată, precum inteligenţa sau psihopatologia. Mai mult, pacienţii par să aprecieze acest procedeu în comparaţie cu testele de autoevaluare obişnuite.

Folosind un instrument de evaluare a autoanalizei psihologice pentru a repartiza pacienţii la cea mai adecvată formă de terapie, sperăm să reducem costurile emoţionale şi financiare asociate aplicări unui tratament inadecvat.

AUTOANALIZA PSIHOLOGICĂ ŞI INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ

Aplicabilitatea

Inteligenţa emoţională este considerată un construct general care cuprinde aptitudinile emoţionale, personale şi sociale ce influenţează capacitatea generală de a face faţă cu succes solicitărilor şi presiunilor mediului (a se vedea capitolul

17). Aşa cum am arătat în prima parte a acestui capitol, autoanaliza psihologică a fost de obicei considerată un concept cu relevanţă specifică pentru identificarea candidaţilor potriviţi pentru psihoterapie. Tocmai de aceea, principala diferenţă dintre inteligenţa emoţională şi autoanaliza psihologică este sfera aplicabilităţii, aceasta din urmă având o aplicabilitate mai restrânsă. Poate că aceste două sfere de aplicabilitate diferite explică parţial de ce orice asociere între cele două concepte nu a fost încă explorată. Chiar şi aşa, unii autori au discutat despre meritele autoanalizei psihologice în termeni mai generali.

Mai exact, s-a pus problema dacă autoanaliza psihologică şi conceptele înrudite facilitează sau împiedică o viaţă eficientă. Nu există nicio dezbatere asemănătoare legată de inteligenţa emoţională. Chiar dacă au existat disensiuni privind aspectele pozitive şi negative ale emoţiilor, inteligenţa emoţională este prezentată în majoritatea cazurilor ca un atribut exclusiv pozitiv (Goleman, 1995;

Salovey şi Mayer, 1990).

Majoritatea clinicienilor, mai ales cei ce susţin curentul teoretic psihodinamic, apreciază capacitatea de autoanaliză psihologică la pacienţi şi la colegi. Similar, majoritatea autorilor de psihodinamică sunt de părere că autoanaliza psihologică este mai degrabă asociată cu evenimentele pozitive, decât cu cele negative.

Farber (1989; Farber şi Goleman, 1997) rezumă multe din avantajele asociate cu nivelurile înalte de autoanaliză psihologică. Printre acestea regăsim sentimentul de a fi o persoană deosebită şi de a avea o toleranţă crescută faţă de complexitatea oamenilor, ceea ce poate determina mai multă atenţie, compasiune şi iertare autentică. Autoanaliza psihologică poate fi folosită într-un mod plăcut şi ludic, pentru a înţelege şi aprecia evenimentele culturale, istorice, artistice şi personale.

Mai mult, ea poate ajuta oamenii să se cunoască mai bine, eliberându-i astfel de tirania impulsurilor inconştiente.

Au fost semnalate şi dezavantaje, de cele mai multe ori asociate cu nivelurile înalte de autoanaliză psihologică. S-a descoperit că autoanaliza psihologică exacerbează anxietatea, depresia şi paranoia şi a fost asociată cu o stimă de sine scăzută (Farber, 1989; Farber şi Golden, 1997; Fenigstein, 1984, 1994; Park şi colaboratorii, 1992). Alte dezavantaje sunt incapacitatea de a permite ca oamenii şi lucrurile să fie simple; singurătatea şi dezamăgirea faţă de superficialitatea persoanelor cu niveluri reduse de autoanaliză psihologică; şi, nu în ultimul rând, izolarea autoimpusă, pentru a nu invada spaţiul intim al unei alte persoane

(Farber şi Golden, 1997).

Dacă unii autori consideră că autoanaliza psihologică poate fi nefastă pentru indivizi (de exemplu, Fenigstein şi Vanable, 1992), majoritatea o consideră o aptitudine care prezintă şi avantaje, şi dezavantaje. Farber şi Golden (1997)

susţin meritele cunoaşterii de sine, avertizându-ne în acelaşi

timp de pericolele asociate cu ea. O persoană cu o aptitudine de autoanaliză psihologică mai înaltă este „mai înţeleaptă, dar mai tristă". Suportul empiric pentru această ultimă idee a fost oferit de Conte şi colaboratorii săi, care au descoperit că autoanaliza psihologică facilitează adaptarea comportamentală, dar intensifică suferinţa subiectivă

(Conte şi colaboratorii, 1990).

Noi suntem de părere că autoanaliza psihologică ajută persoanele să înţeleagă o lume aparent aleatorie. De exemplu, atunci când cineva se îndrăgosteşte, se teme să nu-l piardă pe celălalt; când cineva este fericit că trăieşte, se teme, în acelaşi timp, de fragilitatea vieţii sale; când ne conştientizăm puterile, devenim simultan conştienţi şi de punctele noastre slabe. Integrând toate aspectele psihicului, de la cele mărunte şi defectuoase la cele generoase şi curajoase, individul poate descoperi acceptarea de sine, care provine dintr-o bună cunoaştere de sine.

Conceptele

Cel mai surprinzător aspect al literaturii despre inteligenţa emoţională este consistenţa, varietatea şi diferenţele dintre autori cu privire la care dintre aptitudini să fie incluse în conceptul de inteligenţă emoţională (Goleman, 1995; Mayer şi Salovey, 1993). Modelul propus de Reuven Bar-On este poate cel mai clar şi mai cuprinzător de până acum. El a gândit conceptul de inteligenţă emoţională pentru a reflecta următorii factori: intrapersonali, interpersonali, gestionarea stresului, motivaţia şi dispoziţia generală şi adaptabilitatea (vezi capitolul 17). În timp ce inteligenţa emoţională poate fi abordată ca factor general şi este unanim considerată de promotorii săi un construct multidimensional, în cazul autoanalizei psihologice nu poate exista un astfel de consens. Unii autori o consideră multidimensională, în timp ce alţii o consideră unidimensională. Noi credem că unele dimensiuni incluse în definiţia multidimensională a autoanalizei psihologice sunt în realitate constructe independente. Un exemplu în acest sens ar fi motivaţia. În plus, credem că includerea acestora în definiţie diluează şi poate chiar creează confuzie în constructul autoanalizei psihologice.

Să luăm ca exemplu conceptul de inteligenţă personală, care este înrudit atât cu autoanaliza psihologică, cât şi cu inteligenţa emoţională. Park şi Park (1997)

au operaţionalizat inteligenţa personală, astfel încât elementele din scala lor includ două tipuri de inteligenţă personală (intrapersonală şi interpersonală)

şi conceptele considerate asociate. Prin urmare, sunt incluse elemente pentru detectarea competenţei perceptive a preocupării de a folosi această competenţă, a empatiei şi a orgoliului redus. Nu putem spune cu siguranţă dacă aceste concepte suplimentare simt considerate a fi o reflectare a inteligenţei personale sau sunt doar concepte independente care pot fi asociate cu ea. Oricum, conceptul vizat devine confuz şi complex. Unele modele ale inteligenţei emoţionale pot fi, la rândul lor, ameninţate de acelaşi tip de imprecizie şi de complexitate.

În tentativele noastre de a prezice reacţia pacienţilor la terapiile psihodinamice, am definit autoanaliza psihologică ca fiind unul dintre mulţii predictori şi variabile de proces importante care interacţionează pentru a determina dacă un pacient va rămâne, va progresa şi va beneficia de terapie. Scala noastră, PMAP, este o ierarhie ale cărei criterii de cotare reflectă presupoziţiile fundamentale ale teoriei psihodinamice. Nivelurile superioare ale scalei încorporează criterii de la nivelurile inferioare, astfel încât fiecare nivel devine mai vast şi mai complex ca întindere. Cu toate acestea, e posibil ca nivelurile să reprezinte variabile separate, în prezent, planificăm o investigaţie empirică a acestei posibilităţi.

Aşa cum am demonstrat de multe ori în cercetările noastre, ceea ce iniţial a fost conceput ca un concept unitar se poate schimba în funcţie de rezultatele obţinute. În acelaşi mod, Fenigstein (1997) a demonstrat că presupusul concept global de autoconştientizare – un concept similar cu autoanaliza psihologică – era, de fapt, compus din două părţi distincte numite autoconştientizare publică, respectiv privată. Prin urmare, ceea ce iniţial a fost un concept unidimensional a devenit, în urma cercetărilor, un concept multidimensional.

Când analizele componentelor principale sunt aplicate la scale diferite de ale autoanalizei psihologice, apar complicaţii suplimentare. Aşa s-a întâmplat cu fiecare dintre cele două scale de evaluare a acesteia, Scala de Autoanaliză Psihologică (Conte şi Ratto, 1997) şi Scala de Alexitimie Toronto (*Toronto Alexithymia Scale* – TAS) considerată ca evaluând opusul conceptului de autoanaliză psihologică (Baghy, Parker şi Taylor, 1991; Baghy, Taylor

şi Parker, 1994). Ambele scale aveau coeficienţi înalţi de validitate internă. De obicei, coeficienţii alfa cu valori atât de ridicate ne indică faptul că itemii scalelor sunt omogeni, adică puternic corelaţi şi, de asemenea, itemii care desemnează un concept sau un factor sunt unidimensionali. Cu toate acestea, analizele factoriale realizate pe itemii scalelor au indicat mai mulţi factori. Aceste rezultate au sugerat că ele reflectă constructe diferite sau, altfel spus, că acest concept e multidimensional. Această situaţie se întâlneşte destul de des şi de cele mai multe ori creează dificultăţi în înţelegerea şi definirea unor concepte, cum ar fi acela de autoanaliză psihologică (Briggs şi Cheek, 1986).

Suprapuneri conceptuale

Referitor la caracteristicile fiecărui concept, cea mai mare suprapunere apare în cazul factorilor intrapersonali. Aptitudinile legate de factorii intrapersonali includ: (1) aptitudinea de a fi conştient de propria persoană, de a se înţelege corect, de a se accepta şi a se respecta pe sine; (2) de a recunoaşte şi înţelege propriile sentimente; şi (3) de a exprima sentimente, credinţe şi gânduri (vezi capitolul 17).

Aceste aptitudini au fost precizate în definiţiile teoretice ale autoanalizei psihologice care au fost enunţate în prima parte a acestui capitol.

Inteligenţa emoţională este definită ca implicând factori interpersonali.

Aşa cum vom arăta în capitolul 17, factorii interpersonali includ aptitudinea de a conştientiza, înţelege şi aprecia sentimentele altora, aptitudinea de a fi un membru activ, implicat, cooperant al propriului grup social şi aptitudinea de a stabili şi menţine relaţii personale reciproc satisfăcătoare caracterizate de apropiere emoţională şi intimitate, dăruire şi primire de afecţiune.

Autoanaliza psihologică a fost asociată şi cu anumite aptitudini interpersonale, mai exact cu aptitudinea de a conştientiza, înţelege şi aprecia sentimentele altora. Totuşi, celelalte aspecte ale aptitudinilor interpersonale asociate cu inteligenţa emoţională – părţile (2) şi (3) menţionate mai sus – par să vizeze rezultatul înţelegerii emoţiilor proprii şi a emoţiilor altor persoane. Există aici două probleme legate de felul în care sunt definite autoanaliza psihologică şi inteligenţa emoţională. Prima implică persoana vizată de concepte: sine *versus* altul.

A doua este întrebarea dacă fiecare construct este un mijloc de atingere a unui scop sau un scop în sine. În continuare, vom discuta aceste probleme şi felul în care afectează conceptul de autoanaliză psihologică.

Centrarea pe propria persoană

Aşa cum era de aşteptat, pacienţii cu capacitate de autoanaliză psihologică ajung la autocunoaştere atunci când aplică această aptitudine la propria persoană. De aceea, o evaluare preterapie a autoanalizei psihologice (ca fiind opusă capacităţii de analiză psihologică faţă de alte persoane) ar fi probabil un bun predictor al răspunsului la terapie. Însă există şi o problemă destul de mare legată de evaluarea aptitudinii de analiză psihologică faţă de propria persoană. Evaluările problemelor personale tind să fie influenţate de mecanismele inconştiente şi de instinctul de apărare (Menna şi Cohen, 1997; Park şi Park, 1997). Similar, Hatcher şi Hatcher (1997; Hatcher, Hatcher, Berlin, Okla şi Richards, 1990) ne-au avertizat asupra confuziilor create pacientului de diverşii stimuli. Unii pacienţi pot trăi dificultăţi răspunzând la stimuli pe care îi considerăm de obicei irelevanţi, în timp ce alţi pacienţi pot trăi dificultăţi răspunzând la stimuli prea relevanţi sau „prea apropiaţi de tematica personală". Confuzia poate apărea indiferent dacă stimulii se referă la propria persoană sau o altă persoană.

Există diferenţe şi între instrumentele de evaluare a autoanalizei psihologice

(şi a conceptelor similare) din punctul de vedere al subiectului vizat. Unele instrumente se centrează exclusiv pe sine (Baghy şi colaboratorii, 1994; Fenigstein şi colaboratorii, 1975). Altele, exclusiv pe evaluarea altor persoane (Dollinger, 1985; McCallum şi Piper, 1987). Unele dintre ele şi pe sine, şi pe alte persoane

(Conte şi colaboratorii, 1990; Hatcher şi colaboratorii, 1990; Menna şi Cohen, 1997; Park şi Park, 1997). Mai mult, unele nici măcar nu fac vreo distincţie între capacitatea de analiză psihologică faţă de sine şi faţă de alte persoane (Farber şi

Golden, 1997). Indiferent dacă evaluarea analizei psihologice se centrează pe sine sau pe ceilalţi, trebuie văzut dacă această aptitudine se poate transforma în aptitudinea de a se înţelege pe sine în situaţia terapeutică. Rezultatele noastre arată că autoanaliza psihologică (evaluată cu PMAP) a corelat pozitiv cu progresul, în trei forme de

terapie de grup, ceea ce înseamnă că analiza psihologică faţă de alte persoane se poate generaliza la situaţia terapeutică.

În privinţa inteligenţei emoţionale, este important de ştiut că inteligenţa emoţională faţă de propria persoană necesită aceleaşi aptitudini ca şi inteligenţa emoţională faţă de alte persoane. Dacă acestea ar fi aptitudini relativ independente, ar fi interesant de aflat care este mai importantă din punctul de vedere al adaptării. Dar adaptarea este considerată parte a inteligenţei emoţionale. În definiţia inteligenţei emoţionale, figurează şi aptitudinea persoanei de a funcţiona într-o manieră adaptativă. De aceea, inteligenţa emoţională e definită nu numai ca fiind aptitudinea persoanei de a conştientiza emoţiile proprii sau pe ale altora, dar este definită şi sub forma consecinţelor acestei aptitudini. Prin urmare, aşa cum am arătat mai sus, factorii interpersonali includ aptitudinea de a se dovedi un membru cooperant, participativ şi constructiv al grupului său social şi aptitudinea de a stabili şi menţine relaţii interpersonale reciproc satisfăcătoare.

Mai mult, inteligenţa emoţională este definită ca incluzând factori de gestiune a stresului, motivaţionali, de dispoziţie generală şi factori de adaptabilitate. Acest amestec de procese şi consecinţe este vizibil şi în conceptul de autoanaliză psihologică. Vom discuta această problemă în secţiunea următoare.

Mijloc sau scop

Pentru a şti cum să abordăm acest amestec de procese şi rezultate, ne putem întreba dacă autoanaliza psihologică este o cale sau un obiectiv. Deşi definiţiile autoanalizei psihologice folosesc termeni diferiţi, toate exprimă ideea că un atribut, capacitate sau aptitudine duce, prin discuţie, la o înţelegere sau la o intuiţie.

De aceea, autoanaliza psihologică a fost definită ca un mijloc de atingere a unui scop, dar şi ca un scop în sine. Deoarece considerăm adaptarea, şi nu aptitudinea psihologică, un obiectiv sau scop terapeutic, autoanaliza psihologică nu poate fi considerată un indicator al adaptării. În urma cercetărilor, ne-am dat seama că autoanaliza psihologică, evaluată cu PMAP, nu poate fi asociată cu evaluări (preterapeutice) ale simptomatologiei psihiatrice sau suferinţei psihologice, fapt care susţine independenţa autoanalizei psihologice şi a sănătăţii mentale. Chiar şi o persoană cu un nivel foarte înalt de autoanaliză psihologică ar putea fi profund perturbată. În loc să

reprezinte un obiectiv al tratamentului (sau criteriu al rezultatului), noi propunem ca autoanaliza psihologică să fie considerată un instrument util prin care o persoană se angajează într-un proces terapeutic de orientare psihodinamică pentru a obţine un rezultat benefic.

Să luăm nişte exemple similare, care implică alte abordări ale terapiei. Dacă notarea unor reacţii de teamă din ce în ce mai intensă la stimuli fobiei este o metodă prin care o persoană se angajează în terapia comportamentală, ţinerea unui jurnal nu este un indicator al sănătăţii mentale în sine. Chiar dacă asociaţiile libere sunt o metodă prin care o persoană se angajează în psihanaliză, ele nu sunt un indicator al sănătăţii mentale. Similar, dacă autoanaliza psihologică facilitează accesul la o metodă prin care o persoană se angajează în psihoterapia psihodinamică, ea nu este un indicator al sănătăţii mentale. Dar înţelegerea poate duce la o schimbare comportamentală şi, prin urmare, la un comportament mai sănătos. Să presupunem că un bărbat cu capacitate de autoanaliză psihologică înţelege că se simte furios şi abandonat atunci când soţia sa este plecată din oraş.

Conştientizarea acestui fapt îl poate face să se întrebe dacă şi-ar dori să meargă într-un bar pentru persoane singure, cu colegii săi mai tineri. Dar, conştientizând dorinţa sa inconştientă de răzbunare, el poate rezista tentaţiei de a ieşi în căutarea unei aventuri sexuale. În loc de asta, îşi poate canaliza impulsul de răzbunare verbal şi conştient, telefonându-i soţiei şi exprimându-şi suferinţa direct către ea.

Deşi suntem de părere că autoanaliza psihologică este diferită de adaptare, în cazul inteligenţei emoţionale aceasta rămâne o problemă empirică nerezolvată încă. E posibil ca aptitudinea de a citi emoţiile altor persoane şi emoţiile proprii să nu se traducă imediat printr-o adaptare mai sănătoasă. Pot exista variabile mediatoare, care să determine dacă acele aptitudini intraşi interpersonale sunt folosite sănătos sau în scopuri patologice.

De exemplu, mulţi autori au descoperit că, în ciuda capacităţilor înalte în domeniul cunoaşterii sociale complexe, pacienţii cu tulburări de personalitate extreme trăiesc relaţii remarcabil de disfuncţionale (Cohen, Kershner şi Wehrspann, 1985; Menna şi Cohen, 1997; Westen, Lohr, Silk, Gold şi Kerber, 1990).

Westen şi colaboratorii (1990) au interpretat această discrepanţă ca reflectând o interferenţă a proceselor motivaţional şi

defensiv. Ar fi interesant de explorat dacă acelaşi fenomen se produce şi la persoanele cu scoruri înalte la subtestul de inteligenţă emoţională; cu alte cuvinte, deşi sunt capabile să citească emoţiile proprii şi pe cele ale altor persoane, sunt incapabili să facă faţă eficient lumii.

Dezvoltarea capacităţii de autoanaliză psihologică

Goleman a dedicat capitolul 16 din cartea sa prezentării tezei persuasive, care susţine că lumea ar fi un loc mai puţin violent, cu oameni mai fericiţi, dacă s-ar încuraja inteligenţa emoţională, mai ales la copii. Autoanaliza psihologică, având şi avantaje, şi dezavantaje, ne face să ne întrebăm dacă trebuie cu adevărat încurajată la copii. Menna şi Cohen (1997) sunt de părere că „schimbarea perspectivei sociale" ar putea îmbunătăţi comportamentul şi adaptarea. Schimbarea perspectivei sociale este un alt concept, similar cu autoanaliza psihologică. Ea se referă la capacitatea de a lua distanţă de punctul de vedere personal şi de a recunoaşte şi înţelege gândurile, sentimentele şi motivele, atât cele proprii, cât şi de cele ale altor persoane (Schantz, 1983). Menna şi Cohen (1997) au asociat schimbarea perspectivei sociale şi adaptarea crescută în urma a doua descoperiri, în primul rând, s-a descoperit că schimbarea perspectivei sociale este asociată cu formarea şi menţinerea prieteniilor (Selman, 1981). În al doilea rând, s-a descoperit că prezenţa unei reţele de suport social influenţează pozitiv capacitatea unei persoane de a face faţă stresului sau pierderii. Prin urmare, dezvoltarea aptitudinii de a schimba perspectiva socială la copii ar fi, într-adevăr, utilă.

La polul opus se află lucrările lui Park (1992; Park şi Park, 1997) despre inteligenţa personală. Park şi Park au arătat că un copil cu inteligenţă personală înaltă poate fi perceput ca o ameninţare de către părinţi, mai ales de către mamele narcisiste. Ei credeau că această interacţiune e un teren fertil pentru agresiunea parentală şi dezvoltarea tulburărilor de personalitate borderline la copii.

După cum am arătat şi mai devreme, noi avem un punct de vedere optimist în privinţa autoanalizei psihologice şi considerăm că trebuie încurajată la copii.

Punctul nostru de vedere se înscrie pe linia celor ce postulează un avantaj evolutiv pentru aceasta. Avantajul său evolutiv se bazează pe capacitatea persoanelor cu o înaltă capacitate de autoanaliză psihologică de a induce o reacţie altruistă la cei din jur, care determină

reciprocitatea şi asigură supravieţuirea.

Considerând autoanaliza psihologică următorul pas în evoluţie, aceasta devenind astfel predeterminată genetic, apare o întrebare mai importantă decât dacă s-o încurajăm sau nu, şi anume: este posibil ca ea să fie încurajată? Dezvoltarea autoanalizei psihologice poate fi totuna cu învăţarea unei limbi străine.

Observându-se pe sine şi pe cei din jur, copilul începe să dezvolte o teorie a minţii, cu alte cuvinte o teorie a modului în care cei din jur îşi organizează activităţile mentale conştiente şi inconştiente, a modului în care simt, percep, doresc şi mai ales gândesc (Mish, 1983). Copilul adaugă informaţii noi în această teorie în formare şi o revizuieşte continuu. Ca şi la limbaj, dacă procesul de construire a unei teorii mentale este perturbat sau compromis, efectul poate fi ireversibil.

Ireversibilitatea vorbeşte despre stabilitatea constructului. Majoritatea autorilor consideră că autoanaliza psihologică devine relativ stabilă după ce persoana atinge maturitatea (Conte şi Ratto, 1997; Dollinger, 1997; Taylor şi Taylor, 1997).

Rezultatele cercetărilor noastre au sugerat şi ele că autoanaliza psihologică tinde să fie o caracteristică relativ stabilă. Deşi manifestările acesteia pot fi influenţate de factori motivaţionali, autoanaliza psihologică a rămas relativ stabilă şi după participarea la terapii psihodinamice intensive. De exemplu, timp de o lună, fidelitatea test-retest pentru un eşantion de pacienţi nonclinici a fost r (13) = 0, 76, pe 0,001. După participarea la un tratament intensiv de seară, coeficientul de corelaţie Pearson între scorurile autoanalizei psihologice pre- şi post-tratament la pacienţi a fost r (152) = 0, 40, pe 0,001. Deşi ultimul coeficient e mai mic decât primul, acesta atestă relativa stabilitate a constructului, în ciuda posibilei interferenţe a unei motivaţii în scădere la pacienţii din evaluarea post-clinică.

Cu toate acestea, autoanaliza psihologică la copii pare mai uşor de influenţat.

Majoritatea autorilor sunt de părere că aceasta se dezvoltă în copilărie – ca şi cum ar exista o perioadă critică pentru dezvoltarea sa. Dacă se ratează ocazia, capacitatea de autoanaliză psihologică este pierdută pentru totdeauna. Kennedy

(1979) postula că autoanaliza psihologică este un proces bipartit, care presupune capacitatea cognitivă de înţelegere a propriei

persoane şi a altora şi aptitudinea de a tolera sentimentele dureroase. Aceste două linii de dezvoltare sunt interconectate: capacitatea crescută a copilului de a tolera sentimentele contribuie la şi este susţinută de o înţelegere crescută a sensului şi a naturii acelor sentimente.

Un fapt interesant este procesul lui Kennedy (1979), care integrează atât inteligenţa emoţională, cât şi autoanaliza psihologică.

Suportul empiric pentru un model de dezvoltare a capacităţii de autoanaliză psihologică este reflectat de studiul întârzierilor în dezvoltare. În cazurile de întârziere în dezvoltare, copiii din grupele de vârstă mai mari au dat răspunsuri care au reflectat un progres prin aceleaşi stadii şi în aceeaşi ordine ca şi răspunsurile copiilor mai mici, fără întârzieri în dezvoltare. Dovezi suplimentare vin de la datele care indică faptul că performanţa copiilor se ameliorează pe măsură ce aceştia cresc şi-şi dezvoltă mai multe aptitudini cognitive şi emoţionale implicate în autoanaliza psihologică (Dollinger, 1997; Menna şi Cohen, 1997).

În ciuda structurilor genetice care ar putea permite dezvoltarea autoanalizei psihologice, majoritatea autorilor sunt de acord că dezvoltarea ei este influenţată de – dacă nu bazată pe – factorii culturali şi de educaţie parentală. Credem că factorii de mediu pot perturba, devia, întârzia sau chiar accelera dezvoltarea socială, emoţională şi psihologică a copiilor. Credem că psihoterapia poate redresa şi diminua efectele experienţelor de mediu negative şi că autoanaliza psihologică este limbajul psihoterapiei.

CONCLUZII

În acest capitol, am trecut în revistă conceptul de autoanaliză psihologică, un construct valoros pentru selectarea pacienţilor în psihoterapie. Am explorat suprapunerile termenului cu inteligenţa emoţională. Aceasta este un construct general, care cuprinde o gamă largă de aptitudini ce influenţează capacitatea generală de adaptare. Am prezentat diferenţele de întindere şi aplicabilitate ale celor două constructe. În ciuda acestor diferenţe, există şi puncte comune. Chiar dacă niciunul dintre constructe nu e nou, ambele au suferit de ambiguitate conceptuală, un număr mic de cercetări şi de încercări greşite de operaţionalizare.

Cunoaştem problemele care apar în definiţia şi operaţionalizarea conceptului de autoanaliză psihologică. Unele dintre

acestea includ valenţa pozitiv-negativă a termenului, dacă e un mijloc sau un scop, dacă poate fi dezvoltată, dacă se centrează pe sine sau pe alţii. Ambiguităţile şi dificultăţile care au afectat conceptul de autoanaliză psihologică pot afecta şi conceptul de inteligenţă emoţională. Înţelegând diferitele probleme asociate cu definirea autoanalizei psihologice, sperăm că cititorul le va putea folosi productiv în definirea inteligenţei emoţionale.

Referinţe bibliografice

Abramowitz, S.I. şi Abramowitz, C.V. – „Psychological-mindedness and benefit from insight-oriented group therapy", în *Archives of General Psychiatry*, nr. 30, 1974, pp. 610 – 615.

Appelbaum, S.A. – „Psychological mindedness: Word, concept, and essence", în *International Journal of Psychoanalysis*, nr. 54, 1973, pp. 35 – 46.

Bachrach, H.M. şi Leaff, L.A. – „Analyzability: A sistematic review of the clinical and quantitative literature", în *Journal of the American Psychoanalytic Association*, nr. 26, 1978, pp. 881 – 920.

Baghy, R.M., Parker, J.D.A. şi Taylor, G.J. – „Reassessing the reliability and validity of the MMPI Alexithymia Scale", în *Journal of Personality Assessment*, nr. 56, 1991, pp. 238 – 253.

Baghy, R.M., Taylor, G.J. şi Parker, J.D.A. – „The 20-Item Toronto Alexithymia Scale: II, Convergent, discriminant, and concurrent validity", în *Journal of Psychosomatic Research*, nr. 38, 1994, pp. 33 – 40.

Bloch, S. – „Assessment of patients for psychotherapy", în *British Journal of Psychiatry*, nr. 135, 1979, pp. 193 – 208.

Briggs, S.R. şi Cheek, J.M. – „The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales", în *Journal of Personality*, nr. 54, pp. 106 – 148.

Cohen, N.J., Kershner, J. şi Wehrspann, W. – „Characteristics of social cognition in children with different symptom patterns", în *Journal of Applied Developmental Psychology*, nr. 6, 1985 pp. 277 – 290.

Conte, H.R., Plutchik, R., Jung, B.B., Picard, S., Karasu, T.B. şi Lotterman, A. – „Psychological mindedness as a predictor of psychotherapy outcome:

A preliminary report", în *Comprehensive Psychiatry*, nr. 31, pp. 426 – 431.

Conte, H.R. şi Ratto, R.

— *Self-report Measures of Psychological Mindedness*, în

M. McCallum şi W.E. Piper (ed.), *Psychological Mindedness*: *A Contemporary*

Understanding, Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 1997, pp. 1 – 26.

Dollinger, S.J. – „Sagacious judgment via word association", în *Journal of personality and Social Psychology*, nr. 49, 1985, pp. 1738 – 1752 *Psychological*

Mindedness as „Reading between the Lines", în M. McCallum şi W.E. Piper

(ed.), *Psychological Mindedness*: *A Contemporary Understanding*, Mahwah

(New Jersey), Erlbaum, 1997, pp. 169 – 188.

Farber, B.A. – „Psychological-mindedness: Can there be too much of a good thing", în *Psychotherapy*, nr. 26, 1989, 210 – 217.

Farber, B.A. şi Golden, V. – *Psychological Mindedness* în *Psychotherapists*, în

M. McCallum şi W.E. Piper (ed.), *Psychological Mindedness*: *A Contemporary*

Understanding, Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 1997, pp. 211 – 236.

Fenigstein, A. – „Self-consciousness and the overperception of seif as a target", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 47, 1984, pp. 860 – 870

Paranoia, în V.S. Ramachandran (ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, San

Diego (California), Academic Press, 1994 *Self-consciousness and Its Relation to Psychological Mindedness*, în M. McCallum şi W.E. Piper (ed.), *Psychological Mindedness*: *A Contemporary Understanding*, Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 1997, pp. 105 – 132.

Fenigstein, A., Scheier, M.R. şi Buss, A.H. – „Public and private self-consciousness: Assessment and theory", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nr. 43, 1975, pp. 522 – 527.

Fenigstein, A. şi Vanable, P.A. – „Paranoia and self-consciousness", în *Journal of*

Personality and Social Psychology, nr. 62, 1992, pp. 129 – 138.

Gardner, H.

— *Frames of Mind*: *The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983.

Goleman, D. – *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.

Gough, H.G.

— *California Psychological Inventory*, Palo Alto (California), Consulting Psychological Press, 1957.

Hali, J.A. – „Psychological-mindedness: A conceptual model", în *American*

Journal of Psychotherapy, nr. 46, 1992, pp. 131 – 140.

Hatcher, R.L. şi Hatcher, S.L.

— *Assessing the Psychological Mindedness of Children and Adolescents*, în M. McCallum şi W.E. Piper (ed.), *Psychological Mindedness*: *A Contemporary Understanding*, Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 1997, pp. 59 – 76.

Hatcher, R., Hatcher, S., Berlin, M., Okla, K. şi Richards, J. – „Psychological mindedness and abstract reasoning în late childhood and adolescence:

An exploration using new instruments", în *Journal of Youth and Adolescence*, nr. 19, 1990, pp. 307 – 326.

Horowitz, L.M., Rosenberg, S.E. şi Kalehzan, B.M. – „The capacity to describe other people clearly: A predictor of interpersonal problems în brief dynamic psychotherapy", în *Psychotherapy Research*, nr. 2, 1992, 37 – 51.

Kennedy, H. – „The role of insight în child analysis: A developmental viewpoint", în *Journal of the American Psychoanalytic Association*, nr. 27 (supliment), 1979, pp. 9 – 28.

Kernberg, O., Burstein, E., Coyne, L., Appelbaum, H., Horwitz, L. şi Voth, H. – „Psychotherapy and psychoanalysis: Final report of the Menninger

Foundation's psychotherapy research project", în *Bulletin of the Menninger*

Clinic, nr. 36, 1972, pp. 1 – 275.

Luborsky, L., Mintz,]., Auerbach, A., Christoph, P., Bachrach, H., Todd, T., Johnson, M., Cohen, M. şi O'Brien, P. – „Predicting the outcome of psychotherapy: Findings of the Penn Psychotherapy Project", în

Archives of General Psychiatry, nr. 37, 1980, pp. 471 – 481.

Mayer, J.D. şi Salovey, P. – „The intelligence of emotional intelligence", în *Intelligence*, nr. 17, 1993, pp. 433 – 442.

McCallum, M. – „A controlled study of efectiveness and patient suita bility for short-term group psychotherapy" (teză de doctorat nepublicată, Universitatea McGill, Montreal, 1989).

McCallum, M. şi Piper, W.E.

— *The Psychological Mindedness Assessment Procedure* (manual şi bandă video rămase nepublicate, 1987) *Psychological Mindedness*: *A Contemporary Understanding*, Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 1997.

McCallum, M., Piper, W.E. şi O'Kelly, J. – „Predicting patient benefit from a group-oriented, evening treatment program", în *International Journal of Group Psychotherapy*, nr. 47, 1997, pp. 291 – 314.

Menna, R. şi Cohen, N.J.

— *Social Perspective Taking*, în M. McCallum şi W.E. Piper (ed.), *Psychological Mindedness*: *A Contemporary Understanding*, Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 1997, pp. 189 – 210.

Mish, F.C. (ed.) – *Webster's Ninth New Collegiate Dictionary*, Markham (Ontario), Thomas Allen & Son, 1983.

Park, L.C., Imboden, J.B., Park, T.J., Hulse, S.H. şi Unger, H.T. – „Giftedness and psychological abuse în borderline personality disorder: Their relevance to genesis and treatment", în *Journal of Personality Disorders*, nr. 6, 1992, pp. 226 – 240.

Park, L.C. şi Park, T.J.

— *Personal Intelligence*, în M. McCallum şi W.E. Piper (ed.), *Psychological Mindedness*: *A Contemporary Understanding*, Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 1997, pp. 133 – 167.

Piper, W.E., Debbane, E.G., Bienvenu, J.P. şi de Carufel, F.L. – „A sistem for differenţiating therapist interpretations and other interventions", în *Bulletin of the Menninger Clinic*, nr. 51, 1987, pp. 532 – 550.

Piper, W.E., Debbane, E.G., Bienvenu, J.P. şi Garant, J. – „A comparative study of four forms of psychotherapy", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nr. 52, 1984, pp. 268 – 279.

Piper, W.E., Joyce, A.S., McCallum, M. şi Azim, H.F.A. – „Interpreţive and supportive forms of psychotherapy and patient personality variables", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nr. 66, 1998, pp. 558 – 567.

Piper, W.E., McCallum, M. şi Azim, H.F.A. – *Adaptation to Loss through Short-Term Group Psychotherapy*, New York, Guilford Press, 1992.

Piper, W.E., Roşie, J.S., Azim, H.F.A. şi Joyce, A.S. – „A randomized trial of psychiatric day treatment for patients with affective and personality disorders", în *Hospital and Community Psychiatry*, nr. 44, 1993, pp. 757 – 763

— *Time-limited Day Treatment for Personality Disorders*: *Integration of Research and Practice în*in a *Group Program*, Washington, D.C., American Psychological

Association, 1996.

Ryan, E.R. şi Cicchetti, D.V. – „Predicting quality of alliance in the initial psychotherapy interview", în *Journal of Nervous and Mental Disease*, nr. 173 – pp. 717 – 725.

Salovey, P. şi Mayer, J.D. – „Emotional intelligence", în *Imagination*, *Cognition*, *and Personality*, nr. 9, 1990, pp. 185 – 211.

Selman, R.L. – „The development of interpersonal competence: The role of understanding în conduct", în *Developmental Review*, nr. 1, 1981, pp. 401 – 422.

Shantz, C.

— *Social Cognition*, în P.H. Mussen (ed.), *Handbook of Child Psychology*:

Cognitive Development, vol. 3, New York, Wiley, 1983, pp. 495 – 555.

Silver, D. – „Psychotherapy of the characterologically difficult patient", în

Canadian Journal of Psychiatry, nr. 28, 1983, pp. 513 – 521.

Taylor, G.J. – „The alexithymia construct: Conceptualization, validation, and relations hip with basic dimensions of personality", în *New Trends în*

Experimental and Clinical Psychiatry, nr. 10, 1994, pp. 61 – 74.

Taylor, G.J. şi Taylor, H.L.

— *Alexithymia*, în M. McCallum şi W.E. Piper (ed.), *Psychological Mindedness*: *A Contemporary Understanding*, Mahwah (New

Jersey), Erlbaum, 1997, pp. 77 – 104.

Tolor, A. şi Reznikoff, M. – „A new approach to insight: A preliminary report", în *Journal of Nervous and Mental Disease*, nr. 130, 1960, pp. 286 – 296.

Tyson, R.L. şi Sandier, J. – „Problems in the selection of patients for psychoanalysis: Comments on the application of the concepts of indications, suitability, and analysability", în *British Journal of Medical Psychology*, nr. 44, 1971, pp. 211 – 228.

Westen, D., Lohr, N., Silk, K., Gold, L. şi Kerber, K. – „Obiect relations and social cognition in borderlines, major depressives, and normals: A TAT analysis", în *Psychological Assessment*: *A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nr. 2, 1990, pp. 355 – 364.

Wolitzky, D.L. şi Reuben, R. – „Psychological-mindedness", în *Journal of Clinical*

Psychology, nr. 30, 1974, pp. 26 – 30.

CAPITOLUL 7[6]

Prea multe inteligenţe?

Integrarea inteligenţei sociale, emoţionale şi practice de

JENNIFER HEDLUND şi ROBERT J. STERNBERG

Inteligenţele emoţională, practică, socială şi altele similare au fost numite inteligenţe *non-academice* (Sternberg, 1985, 1997), inteligenţe *non-cognitive* (Bar-On, 1997) sau inteligenţe *non-intelectuale* (Wechsler, 1940). În afară de crearea ocazională de oximoroni, aceşti termeni reprezintă încercări de diferenţiere a unor perspective mai puţin tradiţionale asupra inteligenţei comparativ cu inteligenţa academică sau abstractă care este mai larg recunoscută şi investigată, în centrul căreia se spune uneori că se află *g* (aptitudinea generală) şi care este evaluată, în mod obişnuit, prin teste de IQ. Legitimitatea acestor forme alternative de inteligenţă depinde de răspunsul la două întrebări fundamentale: diferiţii factori clasificaţi de cercetători drept inteligenţă socială, emoţională sau practică sunt caracterizaţi corect ca aptitudini cognitive? Se pot construi

[6] Notă: Pregătirea acestui capitol a fost susţinută de Institutul de Cercetări al Armatei Statelor Unite (contractul nr. MDA903-92K) şi de programul legii Jarvitz (bursa numărul R206R0001, acordată de Biroul de Cercetări şi Progrese Educaţionale, al Departamentului Educaţiei din SUA). Deşi suntem recunoscători acestor agenţii pentru sprijinul lor, ideile exprimate în acest capitol le aparţin numai autorilor şi nu reprezintă o poziţie sau politică oficială a acestor agenţii.

instrumente fidele şi valide pentru evaluarea acestor inteligenţe „ne-tradiţionale”? Chiar dacă am găsi un răspuns satisfăcător la aceste două întrebări, ar rămâne, totuşi, nesiguranţa privind independenţa acestor constructe. Altfel spus, sunt inteligenţele socială, practică şi emoţională constructe distincte sau prezintă nişte suprapuneri?

În acest capitol, vom explora problemele emoţiei trecând în revistă cercetări privind inteligenţa socială, emoţională şi practică. Vom încheia propunând folosirea cunoaşterii tacite ca abordare integrată pentru înţelegerea inteligenţei sociale, emoţionale şi practice.

DE LA IQ LA EQ?

Ideea că inteligenţa este mai mult decât o sumă de aptitudini valoroase în şcoală nu este nouă. Încă de la Thorndike (1920) cercetătorii au sugerat că aptitudinea socială e o componentă importantă a inteligenţei. E.L. Thorndike a definit inteligenţa socială ca incluzând aptitudinea de a-i înţelege pe ceilalţi şi de a se comporta înţelept în relaţiile cu ei. Thorndike făcea diferenţa între această formă de inteligenţă şi formele mecanică şi abstractă ale inteligenţei. Chiar dacă au trecut mai bine de optzeci de ani, există încă un acord slab între cercetători privind definiţia conceptuală sau operaţională a constructului. Mai mult, în acest timp au apărut un număr de definiţii alternative ale inteligenţelor non-academice, printre care şi inteligenţa practică, emoţională, kinestezică sau morală.

Între 1920 şi 1990, interesul cercetătorilor pentru inteligenţa socială a fluctuat şi a fost caracterizat de diferite abordări. Definiţiile inteligenţei sociale au inclus capacitatea de relaţionare (Hunt, 1928; Moss şi Hunt, 1927; Wechsler, 1958), cunoştinţele interpersonale (Strâng, 1930), înţelegerea stărilor şi trăsăturilor altor persoane (Vernon, 1933), aptitudinea de a evalua corect sentimentele, dispoziţiile şi motivaţiile altora (Wedeck, 1947), funcţionarea socială eficientă (Keating, 1978;

Ford şi Tisak, 1983), aptitudinea de a decoda indicii nonverbale (Barnes şi Sternberg, 1989; Sternberg şi Smith, 1985) şi empatia (Marlowe, 1986). Proliferarea definiţiilor conceptuale a fost însoţită de un număr de definiţii operaţionale, puţine fiind, însă, aplicate cu succes. Mulţi cercetători s-au arătat descurajaţi de repetatele eşecuri în diferenţierea adaptarea socială de inteligenţa academică şi s-au orientat spre noi sarcini. Un număr mare de cercetători nu s-au arătat

gata să abandoneze ideea că inteligenţa cuprinde mai mult decât IQ. Unul dintre aceştia a fost Neisser (1976), care a sugerat că distincţia între aptitudinile practice şi cele academice se află în tipurile de sarcini asociate cu şcoala şi cu lumea reală.

Problemele academice tind să fie: (1) formulate de alţii; (2) bine definite;

— Complete în informaţia pe care o oferă; (4) să posede un singur răspuns corect;

(5) să permită o singură metodă de obţinere a răspunsului; (6) detaşate de experienţa cotidiană; (7) foarte puţin sau chiar deloc interesante. Acestea sunt tipurile de sarcini întâlnite în şcoală şi în testele de IQ. Aceste trăsături nu caracterizează neapărat tipurile de probleme cu care se confruntă oamenii în viaţa de zi cu zi.

Problemele practice din viaţa cotidiană tind să fie: (1) neformulate sau să necesite o reformulare; (2) de interes personal; (3) lipsite de informaţiile necesare soluţionării; (4) legate de experienţa cotidiană; (5) prost definite; (6) permiţând mai multe soluţii corecte; (7) permiţând mai multe metode de alegere a soluţiei.

Date fiind diferenţele de natură între problemele academice şi cele practice, nu este surprinzător că persoanele pricepute la rezolvarea unui tip de probleme pot să nu fie la fel de pricepute la rezolvarea problemelor de alt tip (Wagner şi Sternberg, 1986).

Conceptul de inteligenţă practică este o componentă-cheie a teoriei lui Sternberg (1985, 1997) despre *inteligenţa eficientă*. Persoanele care posedă o inteligenţă eficientă sunt cele care îşi recunosc punctele forte şi punctele slabe şi care îşi speculează aptitudinile şi compensează sau corectează slăbiciunile. Aceste puncte forte şi puncte slabe pot fi identificate în relaţie cu trei mari tipuri de inteligenţe:

analitică, creativă şi practică. Inteligenţa practică, o componentă a inteligenţei succesului, este capacitatea de a realiza obiective cu valoare personală prin adaptarea la mediu, modelarea (sau schimbarea) mediului sau selectarea unui mediu nou. Cercetările lui Sternberg şi colaboratorii (Sternberg, Wagner şi Okagaki, 1993;

Sternberg, Wagner, Williams şi Horvath, 1995; Sternberg şi colaboratorii, 2000)

au arătat că inteligenţa practică este diferită de inteligenţa academică şi poate explica diferenţele individuale de performanţă

dincolo de IQ:

În aceeaşi perioadă au apărut şi alte teorii care pun sub semnul întrebării perspectiva tradiţională a inteligenţei bazată pe IQ, dintre care cea mai notabilă este teoria *inteligenţelor multiple* a lui Gardner. În teoria sa, Gardner (1983, 1993, 1999 a) recunoaşte rolul socialului sau ceea ce el numeşte inteligenţa *interpersonală* şi o defineşte ca înţelegerea celorlalţi şi acţionarea în baza acestei inteligenţe.

Unele abordări recente pentru înţelegerea inteligenţei sociale se centrează pe aplicarea ei la soluţionarea problemelor din viaţa cotidiană (Cantor şi Kihlstrom, 1987; Kihlstrom şi Cantor, 2000). Inteligenţa *intrapersonală*, în teoria lui Gardner, este aptitudinea de a se înţelege pe sine – de a-şi cunoaşte sentimentele faţă de diferite situaţii, de a-şi înţelege emoţiile, propriile acţiuni, de a-şi adapta comportamentul nevoilor, obiectivelor şi aptitudinilor proprii. Interesul faţă de conceptul inteligenţei intrapersonale e vizibil în cercetările despre *inteligenţa emoţională*

(de exemplu Bar-On, 1997; Salovey şi Mayer, 1990; Mayer, Salovey şi Caruso, 2000).

Această cercetare acoperă şi unele aspecte ale inteligenţei emoţionale.

Suportul empiric pentru fiecare dintre aceste inteligenţe non-academice variază. Desigur, cercetările privind inteligenţa practică şi emoţională au o istorie mai scurtă decât cercetarea inteligenţei sociale. Au fost efectuate, însă, suficiente cercetări pentru ca oamenii de ştiinţă să poată trage anumite concluzii despre potenţialul descrierii inteligenţelor emoţională şi socială ca fiind constructe distincte şi despre posibilele relaţii dintre ele. Vom prezenta suportul empiric pentru fiecare dintre aceste inteligenţe non-academice şi apoi un cadru integrativ care urmăreşte să reducă unele dintre limitările abordărilor existente.

EVALUAREA INTELIGENŢEI SOCIALE

Problema principală abordată de cercetarea inteligenţei sociale este distinctivitatea ei faţă de inteligenţa academică. Cercetătorii consideră de mult timp că inteligenţa socială este un construct multidimensional, compus atât din elemente cognitive (capacitatea de a-i înţelege pe ceilalţi), cât şi comportamentale (capacitatea de a se comporta înţelept în relaţiile cu ceilalţi) (E.L. Thorndike, 1920).

În general, au existat mai multe dificultăţi în diferenţierea

testelor tradiţionale de aptitudine cognitivă de instrumentele de orientare cognitivă care evaluează dimensiuni precum gândirea socială şi înţelegerea socială (E.L. Thorndike, 1936)

şi de instrumentele comportamentale care evaluează eficienţa interacţiunilor sociale (Ford şi Tisak, 1983). Unii cercetători au atribuit eşecul abordărilor cognitive folosirii unor instrumente de autoraportare şi evaluare verbală a inteligenţei sociale (Sternberg şi Smith, 1985). Folosirea instrumentelor nonverbale de evaluare a percepţiei sociale a avut un oarecare succes în diferenţierea inteligenţei sociale de cea abstractă, academică. Cu toate acestea, până în prezent, nu există nicio soluţie, indiferent de abordare, pentru problema separării – inteligenţa socială nu poate fi separată psihometric de inteligenţa abstractă.

Precursorii testării inteligenţei sociale

Unul dintre primele teste formale pentru inteligenţa socială a fost Testul de

Inteligenţă Socială George Washington (G.W. *Social Intelligence Test* – GWSIT)

(Moss, Hunt, Omwake şi Woodward, 1955). Acest test este alcătuit dintr-un număr de subteste care evaluează raţionamentul în situaţii sociale, recunoaşterea stărilor mentale din mesajele şi expresiile faciale, memoria numelor şi a feţelor, observarea comportamentului uman şi simţul umorului. Unele dintre primele cercetări au arătat că GWSIT corelează semnificativ şi are aceeaşi încărcătură factorială cu instrumentele care evaluează inteligenţa abstractă (Hunt, 1928;

R.L. Thorndike, 1936; R.L. Thorndike şi Stein, 1937). O analiză făcută de Cronbach (1960) a arătat că nu există dovezi empirice ale unei diferenţe între inteligenţa socială măsurată de GWSIT şi aptitudinea verbală generală.

Un alt test timpuriu pentru evaluarea inteligenţei sociale a fost Scala de

Maturitate Socială Vineland (Doll, 1935, 1965). Testul Vineland a fost iniţial folosit, în 1930, pentru evaluarea relaţiilor dintre competenţa socială şi deficienţa mentală (Doll, 1935). Testul se bazează pe observatori (de exemplu pe părinţi, pe profesori) pentru evaluarea competenţei sociale a individului în domenii ca socializarea şi comunicarea. Mai recent, a fost construită o versiune revizuită a

instrumentului lui Doll, Scalele de Comportament Adaptativ Vineland (Sparrow, Balla şi Cicchetti, 1984) pentru folosirea în diagnoză, planificarea tratamentului şi evaluare.

În aceeaşi perioadă, Chapin (1942, 1967) a creat Testul de înţelegere Socială, care prezintă descrieri scurte ale unor situaţii sociale şi care le cere respondenţilor să selecteze, din patru alternative posibile, afirmaţia care caracterizează cel mai bine situaţia. Puţine cercetări au folosit testul lui Chapin, însă, până la mijlocul anilor 1960. H.G. Gough (1965) a găsit corelaţii ceva mai mici (0, 24 până la 0, 40)

Între Testul de înţelegere Socială şi testele de inteligenţă abstractă, comparativ cu cele găsite pentru GWSIT, însă semnificaţia acestor corelaţii încă mai ridică semne de întrebare referitoare la diferenţierea psihologică a inteligenţei sociale.

După douăzeci de ani, s-au înregistrat foarte puţine progrese în domeniul testării inteligenţei sociale şi a apărut un set nou de instrumente, bazat pe modelul structurii intelectului formulat de Guilford (1967), cel mai important fiind

Testul de Inteligenţă Socială al Celor Şase Factori (O'Sullivan, Guilford şi de Miile – Testul măsoară aptitudini ca înţelegerea expresiilor faciale, înţelegerea relaţiilor sociale şi stabilirea implicaţiilor unei situaţii sociale date. De exemplu, un set de întrebări înfăţişează benzi desenate şi le cere respondenţilor să aleagă între patru alternative pentru completarea benzii. Un alt set le cere să indice gândul sau sentimentul transmis prin expresii faciale şi gesturi. Cu excepţia unui singur subtest, restul de cinci sunt evaluări nonverbale ale inteligenţei sociale.

Hopfner şi O'Sullivan (1968) au raportat o corelaţie medie de 0, 34 cu inteligenţa verbală măsurată de Testul Henmon-Nelson. Mai mult, ei au arătat că, deşi

IQ-ul era asociat cu o inteligenţă socială înaltă, multe persoane cu un IQ redus aveau o inteligenţă socială mare. Unele cercetări ulterioare au arătat că Testul de

Inteligenţă Socială al Celor Şase Factori se bazează pe un factor diferit de inteligenţa abstractă (de exemplu Wong, Day, Maxwell şi Meara, 1995), dar majoritatea au descoperit că testul corelează modest, dar semnificativ, cu inteligenţa abstractă (de exemplu Jones şi Day, 1997; Riggio, Messamer şi Throckmorton, 1991; Shanley, Walker şi Foley, 1971; Wong şi colaboratorii, 1995).

Chiar dacă primele eforturi de investigare a inteligenţei sociale au fost mai puţin încurajatoare, cercetătorii au descoperit dovezi importante care să susţină conceptul de inteligenţă socială în teoriile implicite ale inteligenţei (Bruner, Shapiro şi Tagiuri, 1958; Cantor, 1978). De exemplu, Sternberg, Conway, Ketron şi Bernstein (1981) le-au cerut unor eşantioane de amatori şi de cercetători care studiau inteligenţa să furnizeze şi să evalueze importanţa şi frecvenţa caracteristicilor indivizilor inteligenţi. Analizele factoriale ale estimărilor de frecvenţă au arătat trei aspecte majore ale concepţiilor oamenilor despre inteligenţă: aptitudinea de a rezolva probleme practice (de exemplu, realizarea unui bilanţ personal de venituri şi cheltuieli), aptitudinea verbală (scrierea şi vorbirea eficientă)

şi competenţa socială (a se înţelege cu alte persoane).

Abordările multi-metodă/multi-trăsătură

ÎN STUDIUL INTELIGENŢEI SOCIALE

Cercetările de la sfârşitul anilor 1970 sunt caracterizate de aplicarea unor metodologii mai riguroase, în special abordările multi-trăsătură/multi-metodă pentru înţelegerea inteligenţei sociale. Keating (1978), de exemplu, a administrat

Testul Chapin de înţelegere Socială (1967), un test de raţionament moral (Testul

Definirii Problemelor – Rest, 1975) şi un test pentru evaluarea funcţionării sociale eficiente (Indicele de Maturitate Socială – H.G. Gough, 1966). El a obţinut trei evaluări ale inteligenţei academice: Testul de înţelegere Conceptuală (Terman, 1950), Matricele Progresive Raven (Raven, 1960) şi Testul Asocierilor îndepărtate

(Mednick şi Mednick, 1967). Keating a descoperit că Testul Inteligenţei Sociale şi

Testul de înţelegere Conceptuală încărcau acelaşi factor, în timp ce restul instrumentelor au încărcat un al doilea factor. Folosind drept criteriu Indicele de Maturitate Socială, el a descoperit că cei mai buni predictori ai funcţionării sociale eficiente erau cele trei teste de inteligenţă academică.

Rezultate similare au fost obţinute de Riggio şi colaboratorii (1991), folosind un set diferit de instrumente. Ei au administrat Testele Factoriale de Inteligenţă

Socială O'Sullivan şi Guilford, plus un instrument pentru evaluarea aptitudinilor de comunicare (Inventarul de Aptitudini

Sociale – Riggio, 1986, 1989) şi un test de cunoaştere socială tacită sau etichetare. Scala Institutului Shipley Hartford de studiu al vieţii (Shipley, 1940) şi Scala Wechsler de Inteligenţă pentru Adulţi, Varianta Revizuită (WAIS-I – Wechsler, 1981) au fost aplicate pentru evaluarea inteligenţei academice. Printr-o analiză factorială exploratorie, Riggio şi colaboratorii au identificat doi factori, unul care reprezenta „raţionamentul abstract" şi altul care reprezenta „inteligenţa verbală", ce măsurau încărcătura inteligenţei sociale şi academice la ambele.

Marlowe (1985) a propus un model al inteligenţei sociale alcătuit din patru elemente: interesul social (preocuparea pentru ceilalţi), autoeficienţa socială, aptitudinile empatice (capacitatea de a-l înţelege cognitiv şi afectiv pe celălalt) şi aptitudinile de performanţă socială (comportamente sociale observabile). Pentru a-şi testa modelul, Marlowe (1986) a aplicat opt instrumente diferite de evaluare a inteligenţei sociale, care au format cinci factori: atitudinea prosocială, aptitudinile sociale, aptitudinile empatice, anxietatea socială şi emotivitatea. Aceşti cinci factori au încărcat alţi factori separaţi de Testul Shipley-Hartrord şi, prin urmare, de inteligenţa verbală şi abstractă. Toate instrumentele de evaluare a inteligenţei sociale din cercetarea lui Marlowe erau cu autoraportare, fapt care ar fi putut contribui la diferenţele observate în raport cu teste mai obiective folosite pentru evaluarea inteligenţei verbale şi abstracte.

O altă metodă folosită pentru a diferenţia testele de inteligenţă socială de testele de inteligenţă academică era controlul tendinţelor ambelor tipuri de teste de a detecta aptitudinea verbală. Mai mulţi cercetători au creat teste pentru evaluarea aptitudinilor de decodare nonverbală (Archer, 1980; Archer şi Akert, 1980;

Barnes şi Sternberg, 1989; Halberstadt şi Hall, 1980; Rosenthal, 1979; Rosenthal, Hali, Di Matteo, Rogers şi Archer, 1979; Sternberg şi Smith, 1985). De exemplu, Sternberg şi Smith (1985) le prezentau participanţilor două tipuri de fotografii, în primul caz, un bărbat şi o femeie erau fotografiaţi de parcă s-ar fi aflat într-o relaţie apropiată şi participanţii au fost rugaţi să aprecieze dacă fotografia arăta un cuplu real sau fals. În al doilea caz, poza arăta un supervizor şi subordonatul său, iar participanţilor li se cerea să evalueze care dintre cele două persoane era supervizorul. Participanţii au fost evaluaţi în termenii acurateţei aprecierii corecte a imaginii. Sarcina de decodare

nonverbală Sternberg şi Smith nu a corelat semnificativ cu alte teste de inteligenţă socială ca Testul de Inteligenţă Socială George

Washington (Moss şi colaboratorii, 1958) şi Testul de înţelegere Socială (Chapin, 1967) şi a corelat semnificativ numai cu performanţele la Testul Figurilor încastrate (Oltman, Raskin şi Witkin, 1971).

O cercetare ulterioară a lui Barnes şi Sternberg (1989) a găsit corelaţii semnificative între acurateţea şi decodarea nonverbală în sarcina cuplurilor şi evaluări ale competenţei sociale precum Scala de Empatie a lui Hogan (1969) şi Scala de

Automonitorizare a lui Snyder (1974). Mai mult, acurateţea decodării nu a corelat cu Testul de Aptitudine Mentală Henmon-Nelson (Nelson şi Lanke, 1973) care este un instrument de evaluare a inteligenţei abstracte, cognitive.

Instrumente de evaluare a inteligenţei sociale

BAZATE PE COMPORTAMENT

Anumiţi cercetători au încercat să realizeze instrumente de evaluare a inteligenţei sociale bazate pe comportament (Brown şi Anthony, 1990; Ford şi Tisak, 1983; Frederiksen, Carlson şi Ward, 1984; Stricker şi Rock, 1990). Folosind aprecieri ale profesorilor, colegilor şi autoevaluări ale eficienţei comportamentale, Ford şi Tisak au descoperit că toate aprecierile, cu excepţia celor ale profesorilor, au făcut referire la un factor social distinct de evaluările inteligenţei academice, în plus, instrumentele care măsoară inteligenţa socială au variat mai puţin în evaluările eficienţei social-comportamentale bazate pe interviu decât în evaluările inteligenţei academice. Ford şi Tisak au sugerat că „gradul de suprapunere pe care îl întâlnim între inteligenţa socială şi academică poate depinde foarte mult de criteriile folosite pentru evaluarea competenţei sociale” (1983, p. 204).

Rezultate similare au fost obţinute folosind evaluări ale aptitudinilor de interviu ale studenţilor la medicină în anul IV (Frederiksen şi colaboratorii, 1984)

şi aprecieri ale colegilor şi autoaprecieri ale funcţionării studenţilor în diferite roluri sociale (Brown şi Anthony, 1990). Brown şi Anthony au descoperit şi că ambele aprecieri ale personalităţii sociale şi media generală anuală au prezis eficienţa social-comportamentală, sugerând o suprapunere a performanţei şcolare cu inteligenţa socială.

Stricker şi Rock (1990) au găsit puţine dovezi de validitate convergentă sau discriminativă folosind un test comportamental de raţionament situaţional, Instrumentul de Competenţă Interpersonală (ICI) pentru evaluarea inteligenţei sociale. ICI măsoară eficienţa contactelor umane cerând subiectului să joace rolul superiorului care trebuie să rezolve o problemă legată de subordonat într-un film. Ca şi instrumentele lui Riggio şi colaboratorii (1991), estimările inteligenţei sociale şi academice folosite de Stricker şi Rock păreau să estimeze fie aptitudinea verbală, fie aptitudinea de raţionament general. Singurul test diferit a fost o evaluare a aptitudinilor de decodare nonverbâlă (Comunicarea Aptitudinii de a Primi Afecţiunea – Buck, 1976).

Folosind o metodologie destul de riguroasă, Wong şi colaboratorii (1995) au explorat relaţia dintre instrumentele de evaluare cognitivă şi comportamentală a inteligenţei sociale şi academice. Ei au obţinut date verbale şi nonverbale, auto- şi hetero-evaluări, pentru fiecare dintre variabile. Folosind analiza factorială confirmatorie, au descoperit că modelul care se potrivea cel mai bine cu datele era compus din trei factori separaţi: percepţia socială, eficienţa interacţiunilor heterosexuale şi inteligenţa academică. Mai mult, aceşti trei factori corelau semnificativ cu un altul, cea mai mare corelaţie fiind realizată între percepţia socială şi inteligenţa academică (r = 0, 67, pe 0,05) şi cea mai mică între eficienţa interacţiunilor heterosexuale şi inteligenţa academică (*r* = 0, 33, pe 0,05).

Într-o altă cercetare, Wong şi colaboratorii au încercat să diferenţieze trei aspecte cognitive ale inteligenţei sociale: cunoaşterea socială (cunoaşterea regulilor de etichetă), percepţia socială (capacitatea de a înţelege stările emoţionale ale altor persoane) şi înţelegerea socială (capacitatea de a înţelege comportamentul observat într-un context social). Modelul cel mai potrivit, folosind analiza factorială confirmatorie, a constat din trei factori – inteligenţa academică, un factor combinat de percepţie şi înţelegere socială şi cunoaşterea socială. Factorul de percepţie şi înţelegere socială corela semnificativ cu inteligenţa academică (r = 0, 47, pe 0,05) dar efectul cunoaşterii sociale arăta o corelaţie nesemnificativă cu inteligenţa academică (*r* = 0, 13).

Legree, Pifer şi Grafton (1996) au evaluat inteligenţa socială folosind trei teste: Testul de Raţionament Situaţional al Armatei SUA, un test care evalua cunoştinţele legate de etichetă la masă şi un test de

cunoaştere a indicatorilor abuzului de alcool. S-a descoperit că cele trei teste de inteligenţă socială au încărcat un singur factor, care a fost numit înţelegere socială, şi acesta era diferit de factorii care reprezintă aptitudinea cognitivă generală (aptitudinea verbală, cantitativă, tehnică şi viteza) măsurate de Bateria de Aptitudini Vocaţionale a

Serviciilor Armate (*Armed Services Vocational Aptitude Battery* – ASVAB; Bayroff şi Fuchs, 1970). Factorul de înţelegere socială a corelat semnificativ cu cei patru factori ASVAB, sugerând o oarecare suprapunere între inteligenţa socială şi inteligenţa abstractă generală.

Jones şi Day (1997) au făcut distincţia între două dimensiuni ale aspectelor cognitive ale inteligenţei sociale: cunoaşterea socială cristalizată (cunoştinţe declarative şi procedurale legate de evenimentele sociale), flexibilitatea social-cognitivă (aptitudinea de a aplica cunoaşterea socială la probleme relativ noi). Ei au obţinut autoevaluări şi evaluări ale profesorilor şi scoruri obiective pentru cunoaşterea socială cristalizată, flexibilitatea social-cognitivă şi rezolvarea de probleme academice. Analiza factorială confirmatorie a sugerat că flexibilitatea social-cognitivă era distinctă de cunoaşterea socială cristalizată şi rezolvarea de probleme academice, dar că ultimele două nu erau distincte una de alta. Relaţia dintre cunoaşterea socială cristalizată şi rezolvarea de probleme academice ar fi putut fi generată de varianţa comună a metodelor, deoarece ambele instrumente de măsură implicau elemente cu un singur răspuns corect (Jones şi Day, 1997).

O ABORDARE NON-PSIHOMETRICĂ A ÎNŢELEGERII INTELIGENŢEI SOCIALE

Cunoaşterea socială şi aplicarea sa flexibilă sunt elementele principale ale teoriei şi cercetărilor realizate de Cantor şi Kihlstrom (Cantor şi Harlow, 1994;

Cantor şi Kihlstrom, 1987; Kihlstrom şi Cantor, 2000) privind inteligenţa socială.

Cantor şi Kihlstrom (1987) au afirmat iniţial că inteligenţa socială reprezintă fundamentul cognitiv al personalităţii. Mai exact, inteligenţa socială caracterizează procesele cognitive care diferenţiază abordările individuale în rezolvarea problemelor cotidiene. Cantor şi Harlow (1994) au mai adăugat că un comportament inteligent implică acordarea la consecinţele acţiunilor proprii, implicaţiile acestor consecinţe asupra altor obiective şi potenţialităţile de realizare a

obiectivelor în diferite situaţii. Acordarea permite flexibilitatea în termenii alegerii sarcinilor de urmat, oportunităţilor de loc şi timp prezente în diferite sarcini şi modului de soluţionare a sarcinilor. De aceea, acordarea şi flexibilitatea sunt aspectele critice ale personalităţii şi inteligenţei, permiţând indivizilor urmărirea cu succes a obiectivelor şi rezolvării problemelor.

Inteligenţa socială e considerată un repertoriu distinct de cunoştinţe folosite în rezolvarea de probleme sociale (Cantor şi Kihlstrom, 1987; Kihlstrom şi Cantor, 2000). El cuprinde atât cunoştinţe declarative (precum conceptele sociale abstracte şi amintirea unor evenimente sociale specifice), cât şi cunoştinţe procedurale

(precum regulile, aptitudinile şi strategiile de aplicare a cunoştinţelor sociale).

Cantor şi colegii au oferit diferite argumente împotriva abordărilor psihometrice în studiul inteligenţei sociale, printre care: (1) variaţia individuală a tipurilor de probleme care surprind inteligenţa socială; (2) dificultatea identificării cunoştinţelor specifice accesate de rezolvarea de probleme socială; (3) tratamentul inadecvat al inteligenţei sociale ca trăsătură pe baza căreia pot fi comparaţi indivizii;

şi (4) un accent prea mare pus pe evaluarea cantităţii de inteligenţă socială posedată de o persoană în loc de tipul de inteligenţă socială pe care o posedă persoana.

Aşa cum vom discuta mai târziu, unele dintre aceste limitări au fost soluţionate de abordarea folosită de Sternberg şi colegii săi (Sternberg şi colaboratorii, 1993, 1995) în studierea cunoaşterii tacite.

În loc să construiască instrumente pentru evaluarea diferenţelor individuale de inteligenţă socială, Cantor şi colaboratorii (Kihlstrom şi Cantor, 2000) au ales să studieze aplicarea inteligenţei sociale la sarcinile de viaţă. Sarcinile de viaţă reprezintă probleme care dau sens vieţii personale şi servesc la organizarea activităţilor cotidiene. Sarcinile de viaţă includ lucruri ca legarea prieteniilor, găsirea unui partener, construirea unei cariere, obţinerea de note bune. Studierea acestor sarcini de viaţă şi a strategiilor folosite în urmărirea obiectivelor legate de aceste sarcini oferă o posibilă înţelegere a comportamentelor care indică inteligenţa socială. De exemplu, persoanele cu inteligenţă socială dezvoltă planuri de acţiune

concrete, le urmăresc progresul şi evaluează rezultatele acţiunilor. Ele demonstrează flexibilitate modificându-şi planurile la apariţia obstacolelor în urmărirea obiectivelor (Kihlstrom şi Cantor, 2000).

Pe baza unei scurte analize a literaturii, devine evident faptul că cercetătorii nu au stabilit definitiv dacă inteligenţa socială este diferită de inteligenţa academică. Incoerenţa literaturii este parţial atribuită varietăţii de moduri în care a fost definită şi evaluată inteligenţa socială. Inteligenţa socială a fost definită ca percepţie socială, cunoaştere socială, înţelegere socială, empatie, memorie socială, adaptare socială şi eficienţă social-comportamentală. Dar, spre deosebire de

Cantor şi colegii să noi nu considerăm că eşecul descoperirii unor dovezi clare că inteligenţa socială este un concept aparte înseamnă că abordările psihometrice în înţelegerea inteligenţelor neacademice sunt inadecvate. Ne putem da seama, din numărul crescând de teste de inteligenţă practică şi emoţională, că şi alţi cercetători sunt de aceeaşi părere.

INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ

Conceptul de inteligenţă emoţională şi-a câştigat popularitatea în urma publicării unui număr de cărţi ce s-au bucurat de un mare succes comercial

(Goleman, 1995, 1998). Cercetările care vizează explicit conceptul de inteligenţă emoţională sunt cu mult mai recente şi mai limitate decât cercetările privind inteligenţa socială. Cu toate acestea, un număr de teste care susţineau că măsoară inteligenţa socială sau competenţa socială evaluau aptitudini (de exemplu, percepţia informaţiei afective, interpretarea indicatorilor nonverbali) care au fost subsumate de atunci sub eticheta inteligenţei emoţionale. A se vedea, de exemplu, Testul de Aptitudini de Comunicare a Primirii Afecţiunii (Buck, 1976), Profilul Sensibilităţii Nonverbale (Rosenthal şi colaboratorii, 1979), Sarcina de Interpretare Socială (Archer şi Akert, 1980). În plus, cu aproape douăzeci de ani în urmă, a fost construit Chestionarul Psihosomatic Beth Israel (Sifneos, 1973) pentru evaluarea alexitimiei, care se referă la dificultatea de exprimare a emoţiilor

(Apfel şi Sifneos, 1979; Lesser, 1981). Conceptul de alexitimie este înrudit cu conceptele de autoconştientizare a emoţiilor şi exprimare a emoţiilor, care sunt reprezentate în structura actuală a

inteligenţei emoţionale (Bar-On, 1997; Mayer şi colaboratorii, 2000).

Iniţial, cercetătorii sperau că inteligenţa emoţională, comparată cu inteligenţa socială, va fi mai bine diferenţiată de inteligenţa academică (Mayer şi Salovey – În prezent, problema diferenţierii inteligenţei emoţionale de inteligenţa academică a trecut pe planul doi faţă de o altă problemă. Unii cercetători s-au întrebat dacă inteligenţa emoţională este ceva mai mult decât un set de variabile de personalitate pentru care există deja evaluări adecvate (Davies, Stankov şi

Roberts, 1998).

Au apărut astfel două puncte de vedere opuse. Unul ar fi acela că inteligenţa emoţională include aproape tot ce este legat de succes şi nu este măsurat de IQ

(Bar-On, 1997; Goleman, 1995, 1998), în timp ce alţii susţin o perspectivă mai restrânsă asupra inteligenţei emoţionale – capacitatea de a percepe şi de a înţelege informaţia emoţională (Mayer şi colaboratorii, 2000). Un studiu recent de Davies şi colaboratorii (1998) a sugerat că inteligenţa emoţională poate deveni un construct foarte limitat odată descoperiţi factorii de personalitate şi aptitudinea cognitivă generală.

Inteligenţa emoţională poate fi orice, numai IQ nu

Unul dintre cei mai cunoscuţi oratori pe tema inteligenţei emoţionale este

Daniel Goleman (1995, 1998). Cartea sa de succes, *Inteligenţa emoţională*, a popularizat conceptul atrăgând atenţia publicului larg asupra acestei idei. El susţinea, ca şi alţi cercetători (Gardner, 1983; Sternberg, 1997), că o parte de aproximativ

80% din varianţa populaţională între diferitele forme de succes care rămâne neexplicată de testele de IQ şi de alte teste poate fi explicată prin alte caracteristici pe care Goleman le consideră ca formând conceptul de inteligenţă emoţională.

El a definit inteligenţa emoţională ca incluzând aptitudini precum „capacitatea de automotivare şi perseverenţa în faţa frustrărilor; controlul impulsurilor şi amânarea gratificării; reglarea dispoziţiei şi împiedicarea perturbării gândirii de către suferinţă; empatizarea şi speranţa" (1995, p. 317) şi mai recent, în *Working with Emotional Intelligence*, prin „capacitatea de a recunoaşte sentimentele proprii şi sentimentele altora, de a ne motiva şi a ne gestiona eficient

emoţiile personale şi cele care sunt legate de relaţiile noastre" (1998, p. 317).

O limitare a modului în care Goleman foloseşte termenul de inteligenţă emoţională este încercarea de a capta aproape tot ceea ce nu este IQ. Cadrul său include conştientizarea emoţiilor, autoevaluarea corectă, încrederea în sine, autocontrolul, capacitatea de a câştiga încrederea altora şi conştiinciozitatea, adaptabilitatea, inovaţia, dorinţa de autorealizare, dedicaţia, iniţiativa, optimismul, înţelegerea altora, influenţa, comunicarea, cooperarea etc. (1998, pp. 26 – 27).

Acest cadru extinde în mod discutabil definiţia inteligenţei mult dincolo de limitele acceptate (Gardner, 1999 b; Sternberg, 1999). După definiţia lui, probabil că o mare parte din varianţa reziduală dincolo de IQ se explică prin inteligenţă emoţională, deoarece această definiţie pare să capteze toţi factorii reziduali din individ (trăsături de personalitate, motivaţie etc.).

Chiar dacă Goleman (1995, 1998) citează un suport empiric pentru afirmaţiile sale şi, împreună cu Richard Boyatzis, a construit Inventarul de Competenţă

Emoţională (*Emoţional Competence Inventory* – ECI; a se vedea capitolul 16), el nu a găsit încă dovezi palpabile că ceea ce a definit ca inteligenţă emoţională explică măcar o parte din varianta performanţei educaţionale sau profesionale dincolo de IQ. Goleman şi-a bazat lucrarea în primul rând pe dovezi anecdotice şi extrapolări discutabile ale cercetărilor sale anterioare. Există, însă, dovezi valide pentru alte instrumente de măsurare a inteligenţei emoţionale.

Ca şi Goleman, Bar-On (1997) definea inteligenţa emoţională ca încorporând o gamă mai mare de factori. Bar-On (1997) a propus un model de inteligenţă emoţională non-cognitivă, care include cinci domenii largi de aptitudini sau competenţe şi, în fiecare, aptitudini mai specifice care par să contribuie la succes.

Acestea includ aptitudinile intrapersonale (autoconştientizarea emoţiilor, asertivitatea, respectul de sine, autoactualizarea, independenţa), aptitudini interpersonale (relaţii interpersonale, responsabilitatea socială, empatia), adaptabilitatea, rezolvarea de probleme, testarea realităţii, flexibilitatea, gestiunea stresului

(toleranţa la stres, impulsivitatea, controlul) şi dispoziţia generală.

Bar-On a construit Inventarul de calcul al Coeficientului

Emoţional (EQ-i – Emotional Quotient Inventory; Bar-On, 1997) pe baza modelului său de aptitudini non-cognitive şi s-a axat pe cercetări realizate pe o perioadă de 12 ani cu peste 6.300 de respondenţi pentru evaluarea fidelităţii şi validităţii EQ-i. Cele 15

subscale au o consistenţă internă destul de înaltă (media alfa situându-se între

0, 69 şi 0, 86, în funcţie de eşantion). Nu se ştie dacă EQ-i-ul general are acelaşi nivel de consistenţă internă. Datorită numărului mare de factori care compun

EQ-i, această informaţie este importantă. Cu alte cuvinte, sunt toţi aceşti factori adecvat reprezentaţi în acelaşi construct general? Rezultatele analizelor factoriale exploratorii şi confirmatorii arată că o soluţie în 15 factori este cea mai potrivită pentru EQ-i, iar rezultatele susţin în general modelul Bar-On.

EQ-i a fost validat în raport cu peste 15 instrumente diferite (în principal inventare de personalitate; Bar-On, 1997, capitolul 17). Dar este nevoie ca această cercetare să fie publicată în revistele ştiinţifice de specialitate disponibile, unde articolele sunt revizuite de un comitet de experţi. În general, modelul corelaţiilor scalelor EQ-i cu aceste instrumente au confirmat aşteptările. De exemplu, respectul de sine corelează pozitiv cu instrumente de măsurare a forţei eului, autosatisfacţiei, autorealizării, stimei de sine şi încrederii în sine şi corelează negativ cu estimări ale depresiei şi disperării. Empatia corelează pozitiv cu măsuri ale căldurii interpersonale şi sensibilităţii şi negativ cu măsuri ale nevoii de intimitate, atitudinile anti-sociale şi agresivitatea. Un număr de corelaţii au avut o valoare destul de mare (r = 0, 70) sugerând că unele dintre scalele EQ-i ar putea avea suprapuneri excesive cu instrumente existente. Corelaţiile ar putea fi ridicate şi datorită varianţei comune induse de folosirea autoraportării ca formă de evaluare.

Date fiind dimensiunile modelului Bar-On, ar fi surprinzător dacă scalele EQ-i nu ar fi corelat cu aceste instrumente. Numărul mare de corelaţii semnificative cu instrumentele de evaluare existente şi metoda de recoltare a răspunsurilor

(autoraportarea) ar putea sugera că EQ-i este cel mai bine descris ca un fel de inventar de personalitate, cu dificultăţile care însoţesc acest tip de inventar, precum efectul dezirabilităţii sociale şi susceptibilitatea la falsificare.

Este limpede că Bar-On a depus eforturi foarte mari pentru dezvoltarea şi validarea instrumentului său de inteligenţă emoţională. Bar-On consideră că este virtual imposibil de separat diferitele forme de inteligenţe „non-cognitive", a ales să construiască un instrument care să le cuprindă aproape pe toate, inclusiv factori care au fost studiaţi în domeniile inteligenţelor sociale şi practice (precum aptitudinile interpersonale, rezolvarea de probleme şi flexibilitatea). Mayer şi colaboratorii (2000) au numit modelele de tipul Bar-On *modele mixte*, deoarece combină aptitudini care pot fi caracterizate ca aptitudini mentale (de exemplu, rezolvarea de probleme) şi altele care pot fi considerate trăsături de personalitate

(precum optimismul). Mayer şi colaboratorii au susţinut o perspectivă mai restrânsă asupra inteligenţei.

Inteligenţa emoţională ca aptitudine cognitivă

Salovey, Mayer şi colaboratorii (Mayer şi Salovey, 1993, 1997; Mayer şi colaboratorii, 2000; Salovey şi Mayer, 1990) au trecut treptat de la un model mai cuprinzător al inteligenţei emoţionale la unul mai restrictiv. Iniţial, teoria lui Salovey şi Mayer asocia inteligenţa emoţională cu factori de personalitate precum căldura şi deschiderea. Dar, de atunci, şi-au schimbat părerea şi susţin că inteligenţa emoţională trebuie diferenţiată de variabilele personalităţii şi definită mai strict ca aptitudine, mai precis aptitudinea de a recunoaşte sensurile emoţiilor şi de a folosi aceste cunoştinţe pentru raţionamente şi rezolvarea de probleme.

Aceşti cercetători au propus un cadru de inteligenţă emoţională care să organizeze diferitele aptitudini implicate în procesarea adaptativă a informaţiei emoţional relevante. Aceste aptitudini se referă la: (1) exprimarea emoţiilor şi evaluarea lor corectă la sine şi la alţii; (2) asimilarea experienţei emoţionale în cunoaştere;

— Recunoaşterea, înţelegerea şi formularea de raţionamente despre emoţii; şi

— Reglarea adaptativă a emoţiilor la sine şi la ceilalţi (Mayer şi colaboratorii, 2000;

Salovey şi Mayer, 1994).

Mayer, Salovey şi colegii lor au dezvoltat un test de inteligenţă emoţională numit Scala de Inteligenţă Emoţională Multifactorială (*Multifactor Emoţional*

Intelligence Scale – MERS; Mayer, Salovey şi Caruso, 1997).

MERS e compus din

12 indicatori aptitudinali, care pot fi încadraţi în cele patru clase de aptitudini identificate mai sus: percepţia, asimilarea, înţelegerea şi gestionarea emoţiilor.

Mayer, Caruso şi Salovey au testat MERS pe 503 adulţi şi 229 de adolescenţi. O

analiză factorială a MERS a sugerat trei factori primari corespunzători percepţiei, înţelegerii şi gestionării emoţiilor şi un factor general de inteligenţă emoţională de ordin superior (Mayer, Caruso şi Salovey). Factorul general de inteligenţă emoţională a corelat semnificativ cu un instrument de inteligenţă verbală, Scala

Alfa de Vocabular a Armatei (Yerkes, 1921) şi cu un instrument de autoraportare a empatiei (Caruso şi Mayer, 1997). Dintre cei trei factori, înţelegerea a corelat cel mai mult cu inteligenţa verbală, urmată de gestionarea emoţiilor şi apoi de percepţie. Ei au descoperit că inteligenţa emoţională a adulţilor era mai mare decât cea a adolescenţilor, sugerând schimbări legate de vârstă. Mayer şi colaboratorii

(1997) au conchis că inteligenţa emoţională poate fi caracterizată adecvat ca aptitudine mentală, deoarece rezultatele lor au urmat tiparele de rezultate ale altor instrumente cu tradiţie în evaluarea inteligenţei. Aptitudinile concrete din MERS

sunt intercorelate, scorurile la MERS crescând cu vârsta, ca şi scorurile altor teste standard de inteligenţă, iar inteligenţa emoţională se suprapune, într-o oarecare măsură, cu inteligenţa tradiţională.

Schutte şi colaboratorii (1998) au construit un alt instrument de evaluare a inteligenţei emoţionale pe baza unei versiuni anterioare a modelului lui Mayer şi Salovey (1990). Instrumentul lor de autoraportare cu 33 de elemente a corelat semnificativ cu opt constructe înrudite, printre care şi conştientizarea emoţiilor, perspectiva asupra vieţii, dispoziţia depresivă, aptitudinea de gestionare a emoţiilor şi impulsivitatea. Ei au înregistrat diferenţe cu instrumentul lor pe grupuri la care se aşteptau diferenţe în scorurile la inteligenţa emoţională (de exemplu, psihoterapeuţii şi prizonierii, bărbaţii şi femeile). În plus, au arătat că scorurile la indicatorii de inteligenţă emoţională joacă un rol predictiv pentru media anuală generală a studenţilor din anul I, dar nu corelează cu scorurile la teste ca SAT şi

ACT. Mai mult, ei au descoperit că, dintre factorii de personalitate *Big Five*, inteligenţa emoţională corela semnificativ numai cu deschiderea către acumularea de noi experienţe.

Davies şi colaboratorii (1998) susţin că inteligenţa emoţională trebuie să fie diferenţiată de variabilele de personalitate şi de inteligenţa tradiţională, pentru a se putea înscrie în tradiţia celorlalte aptitudini cognitive. În cadrul a trei cercetări distincte, ei au administrat diferite teste de inteligenţă emoţională, de personalitate şi de aptitudine cognitivă generală. Au descoperit că autoraportările în cazul testelor de inteligenţă emoţională aveau tendinţa de a încărca aceiaşi factori ca şi unele variabile de personalitate (de exemplu, nevrotismul, extraversia şi agreabilitatea) sau aptitudinea verbală. Indicatorii inteligenţei sociale, incluşi în prima cercetare, au încărcat în primul rând factorul de extraversie, sugerând că inteligenţa socială nu poate fi clar diferenţiată de personalitate. Singurul factor care s-a diferenţiat de personalitate şi de aptitudinile cognitive a fost un factor de percepţie a emoţiilor. Aceste descoperiri i-au determinat pe Davies şi colaboratorii să sugereze o definiţie mai restrictivă a inteligenţei emoţionale ca „aptitudinea de a percepe informaţia emoţională prin intermediul stimulilor vizuali şi auditivi" (1998, p. 1001).

INTELIGENŢA PRACTICĂ

Inteligenţa practică, din care fac parte inteligenţa socială şi cea emoţională, a fost definită ca fiind diferită de inteligenţa academică. Uneori, ea a fost prezentată ca substituibilă inteligenţei sociale (Ford, 1986; Kihlstrom şi Cantor, 1989;

Mercer, Gomez-Palacio şi Padilla, 1986), dar, aşa cum vom arăta mai târziu, inteligenţa practică nu se limitează numai la soluţionarea de probleme sociale.

Anumiţi cercetători au făcut distincţia între aptitudinea de a rezolva probleme practice şi aptitudinea de a rezolva probleme academice (Neisser, 1976; Stemberg, 1985, 1997; Wagner şi Sternberg, 1986). Problemele practice sunt tipurile de probleme întâlnite în viaţa de zi cu zi, care pot să nu fie clar definite şi pentru care pot să nu fie disponibile imediat soluţii. Problemele academice, pe de altă parte, tind să fie mai clar definite şi să posede soluţii prompte şi identificabile.

Inteligenţa practică este folosită pentru a caracteriza aptitudinile intelectuale manifestate de individ în rezolvarea

problemelor practice. Sternberg (1985, 1997)

a definit inteligenţa practică mai formal ca fiind inteligenţa care ajută la găsirea unei concordanţe mai mari între individ şi cerinţele mediului său, prin adaptarea la mediu, schimbarea (sau modelarea) mediului sau alegerea unui alt mediu.

Cercetările privind inteligenţa practică pot fi clasificate astfel: pe de-o parte, cele care abordează aptitudinile de rezolvare a problemelor practice şi, pe de altă parte, cele care abordează cunoaşterea practică tacită.

Rezolvarea problemelor practice

Dintre cele trei tipuri de inteligenţe non-academice abordate în acest capitol, inteligenţa practică, sau aptitudinea de rezolvare a problemelor practice, după cum se poate demonstra, s-a bucurat de cea mai mare atenţie din partea cercetătorilor contemporani (Berg, 2000; Sternberg şi colaboratorii, 2000; Wagner, 2000).

Iniţial, analiza inteligenţei practice s-a născut din temerile că inteligenţa adulţilor, a căror activitate se situează, în majoritatea ei, în afara domeniului academic, era evaluată iniţial cu ajutorul testelor tradiţionale de inteligenţă construite ca predictori ai succesului academic. Cercetarea teoriilor implicite ale inteligenţei a indicat şi că oamenii considerau inteligenţa practică, sau cotidiană, diferită de inteligenţa academică (Sternberg, 1985; Sternberg şi colaboratorii, 1981).

Ca şi conceptele de inteligenţă emoţională şi socială, conceptul de inteligenţă practică a fost caracterizat în mai multe moduri. Unii cercetători au definit inteligenţa cotidiană ca expresia concretă a aptitudinilor convenţionale care permit un comportament adaptativ într-o clasă distinctă de situaţii cotidiene (Willis şi Schaie, 1986), în timp ce alţii consideră că inteligenţa practică e un set distinct de aptitudini (Neisser, 1976; Wagner, 1987). Majoritatea cercetărilor care vizau aptitudinile practice s-au concentrat pe rezolvarea de probleme, incluzând obiective şi soluţii prost definite, care sunt frecvent întâlnite în viaţa cotidiană acasă, la locul de muncă şi în contactele cu alte persoane (Cornelius şi Caspi, 1987;

Denney, 1989).

Anumiţi cercetători au arătat că aptitudinile măsurate în şcoală sau testele de tip IQ nu sunt neapărat transferabile în situaţiile din lumea reală. Vom oferi pe scurt câteva exemple. Pentru alte analize,

vezi cercetările lui Berg (2000), Ceci şi Roazzi (1994), Rogoff şi Lave (1984), Scribner şi Cole (1981), Sternberg şi Wagner (1986, 1994) şi Wagner (2000).

Mai multe cercetări au demonstrat că persoanele capabile să rezolve cu succes problemele de matematică nu au neapărat performanţe bune la testele cu probleme abstracte de matematică sau de IQ (Ceci şi Liker, 1986, 1988; Lave, Murtaugh şi de la Roche, 1984; Murtaugh, 1985; Scribner, 1984, 1986). De exemplu, Ceci şi Liker (1986) au descoperit că experţii în pariuri de la cursele de cai aplicau algoritmi complecşi pentru calculul şanselor după începerea cursei, dar această aptitudine nu era corelată cu scorurile IQ. Scribner (1984, 1986) a remarcat în mod similar că asamblorii dintr-o fabrică de procesare a laptelui foloseau strategii complexe pentru pregătirea comenzilor de diferite cantităţi, dar folosirea acestor strategii nu corela cu performanţa şcolară, scorurile la testele de matematică sau IQ.

Relaţii similare între aptitudinile academice şi practice au fost observate şi la copii. De exemplu, cercetătorii au descoperit că, în Brazilia, copiii de vârstă şcolară aveau performanţe mai bune la matematică şi în rezolvarea problemelor de raţionament atunci când acestea erau prezentate sub o formă academică (de exemplu, 2 +? = 4), în timp ce copiii care lucrau ca vânzători stradali au avut performanţe mai bune la aceleaşi probleme, dar prezentate în contextul vânzării (de exemplu, dacă o portocală costă 76 de cruzeiros şi un fruct al pasiunii costă 50, cât costă ambele?) (Carraher, Carraher şi Schliemann, 1985; vezi şi Nunes, 1994;

Nunes, Schlieman şi Carraher, 1993; Roazzi, 1987).

Modelul dezvoltării intelectuale care evoluează odată cu vârsta sugerează şi o diferenţă între aptitudinile practice şi cele academice. Transformările produse de vârstă în performanţa intelectuală sunt descrise frecvent în relaţie cu distincţia între aptitudinile fluide şi aptitudinile cristalizate (Horn, 1994; Horn şi Cattell – Aptitudinile *fluide* sunt cele necesare pentru a face faţă noutăţii (precum descoperirea regulii într-o serie de numere). Aptitudinile *cristalizate* reprezintă cunoştinţele acumulate (precum identificarea corectă a sinonimului unui cuvânt cu frecvenţă scăzută). Un număr de cercetări au arătat că aptitudinile fluide sunt mai susceptibile la declinul odată cu vârsta, decât aptitudinile cristalizate

(Cornelius şi Caspi, 1987; Denney şi Palmer, 1981; Dixon şi Baltes, 1986; Horn, 1982; Labouvie-Vief, 1982; Schaie, 1977/1978). Denny şi Palmer (1981), de exemplu, au comparat performanţa adulţilor (cu vârste cuprinse între 20 şi 79 de ani)

În cazul problemelor de raţionament analitic tradiţionale (de genul sarcinii de a răspunde la cât mai multe întrebări în douăzeci de minute) cu cele la o sarcină de rezolvare de probleme practice („Dacă eşti la volan şi maşina face o pană în plină autostradă interstatală în timpul unei furtuni de zăpadă, ce faci?) şi au descoperit că performanţa la sarcina tradiţională scădea aproape liniar începând cu vârsta de 20 de ani, dar performanţa la sarcina practică era în creştere, atingând un maximum între 40 şi 45 de ani şi înregistrând apoi un declin. Cornelius şi

Caspi (1987) au descoperit că performanţa la testele de aptitudini fluide (precum completarea seriilor de litere) a crescut între 20 şi 30 de ani, a stagnat între 40 şi

50 şi apoi a intrat în declin. Performanţa la testele de inteligenţă cristalizată (de exemplu, comportamentul adoptat faţă de un proprietar care refuză să facă reparaţii, completarea unui formular complex) a crescut până la vârsta de 70 de ani.

Aşa cum indică rezultatele obţinute de Cornelius şi Caspi (1987), performanţa în sarcinile de rezolvare de probleme din viaţa cotidiană rămâne relativ stabilă sau creşte cu vârsta, până la un anumit nivel (vezi Berg şi Klaczyński – pentru o analiză). Baltes şi colaboratorii au caracterizat aceste trasee de dezvoltare diferite în termenii mecanicii şi practicii ai inteligenţei (Baltes, 1987;

Baltes, Smith şi Staudinger, 1992). *Mecanica* se referă la aptitudinile cognitive fundamentale şi resursele implicate în procesarea informaţiei şi tinde săjntre în declin odată cu înaintarea în vârstă. *Pragmatica* inteligenţei se referă la aplicarea acestor procese la performanţa cognitivă şi adaptarea la mediu şi tinde să rămână relativ stabilă la maturitate (Baltes, Sowarka şi Kliegl, 1989).

Cercetările din domeniul inteligenţei emoţionale au arătat evoluţii similare în funcţie de vârstă. Bar-On (1997) a descoperit o creştere constantă a scorurilor

EQ-i de la 16 la 49 de ani, cu o uşoară scădere după vârsta de 50 de ani. Creşterea cea mai importantă s-a înregistrat la respondenţii din grupurile de vârstă 20 – 29

de ani şi 30 – 39 de ani. Mayer şi colaboratorii au comparat scorurile MERS pe un eşantion de adulţi (cu media de vârstă de 23 de ani) cu cele ale unui eşantion de adolescenţi (cu media de vârstă de 13 ani). Ei au descoperit că scorurile adulţilor erau mai mari decât cele ale adolescenţilor, sugerând că inteligenţa emoţională creşte odată cu vârsta.

Abordări în studiul inteligenţei practice

Anumiţi cercetători (Berg, 1989; Berg şi Calderóne, 1994; Dennez şi Pearce, 1989; Sansone şi Berg, 1993) au adoptat o abordare similară cu cea folosită de

Cantor şi colaboratorii în studiul inteligenţei sociale. Aceste cercetări încearcă să înţeleagă inteligenţa practică studiind problemele cotidiene trăite de indivizi în diferite stadii ale vieţii. Cercetătorii au descoperit că natura celor mai mari probleme diferă în funcţie de vârstă: problemele preşcolarilor sunt centrate pe viaţa de familie şi de acasă, cele ale copiilor de vârstă şcolară pe şcoală, prieteni şi activităţi extraşcolare, iar cele ale adulţilor pe familie şi pe sănătate (Berg şi

Calderóne, 1994). Mai mult, eficienţa percepută a diferitelor strategii de rezolvare a problemelor (precum căutarea de informaţii suplimentare, schimbarea percepţiei asupra problemei, adaptarea la problemă) diferă în funcţie de contextul în care apare problema (de exemplu, în şcoală sau acasă – Berg, 1989; vezi şi

Ceci şi Bronefenbrenner, 1985; Cornelius şi Caspi, 1987).

Sternberg şi colegii (Sternberg şi colaboratorii, 1993, 1995, 2000) au folosit o abordare psihometrică în studiul inteligenţei practice. Unul dintre eforturile lor a fost construirea unui instrument de evaluare a aptitudinii practice ca parte a teoriei extinse, triarhice, a inteligenţei. Testul de Aptitudini Triarhice Sternberg

(*Sternberg Triarhic Abilities Test* – STAT; Sternberg, 1993) cuprinde trei domenii ale procesării mentale (analitic, creativ şi practic) prin întrebări cu variante multiple de răspuns sau întrebări tip eseu. Elementele practice vizează capacitatea de a rezolva probleme din viaţa reală, cotidiană şi include întrebări de genul „ce faci dacă observi că un prieten are o anumită problemă", „cum se fac fursecurile cu ciocolată", folosirea unei hărţi sau diagrame pentru planificarea mai eficientă a unui drum şi cum se rezolvă o problemă practică de viaţă.

Într-una dintre cercetările privind eficienţa armonizării instruirii cu aptitudinile studenţilor, Sternberg şi colegii (Sternberg,

Ferrari, Clinkenbeard şi Grigorenko, 1996; Sternberg, Grigorenko, Ferrari şi Clinkenbeard, 1999) au folosit scoruri STAT pentru clasificarea studenţilor în unul din cinci grupuri aptitudinale disponibile: înalt analitic, înalt creativ, înalt practic, înalt echilibrat (înalt la toate cele trei aptitudini) sau scăzut (scăzut la toate cele trei aptitudini). Studenţii au fost apoi repartizaţi în diferite grupuri ale unui curs introductiv de psihologie în funcţie de clasificarea lor. Grupul punea accentul în instruire pe memorie sau gândire analitică, creativă sau practică. De exemplu, în grupul de memorare, studenţilor li se cerea să descrie principiile de bază ale unei teorii importante a depresiei. În grupul de gândire practică, studenţii erau întrebaţi cum ar putea folosi ceea ce au învăţat despre depresie pentru a ajuta un prieten deprimat.

Sternberg şi colaboratorii (1996) au descoperit că toate cele trei teste de aptitudini

— Analitică, creativă şi practică – au fost predictori semnificativi pentru performanţa la curs. Mai mult, exista o interacţiune aptitudine-tratament prin care studenţii plasaţi în condiţii de învăţare care se potriveau cu tipul lor de aptitudini au avut performanţe mai bune decât studenţii ale căror aptitudini nu se potriveau cu condiţiile de predare. Studenţii cu un nivel înalt de aptitudine practică, de exemplu, cărora li s-a predat într-un mod care a pus accentul pe gândirea practică au avut performanţe mai bune decât cei în cazul cărora s-a pus accentul pe memorare, gândire analitică sau creativă.

De curând, au fost realizate evaluări pentru inteligenţa analitică, cea creativă şi cea practică pe un eşantion format din populaţie adultă dintr-un mare oraş industrial din Rusia (Grigorenko şi Sternberg). Grigorenko şi Sternberg au administrat subtestele din testul *g* – Nivelul II cultural echilibrat (Cattell, 1940;

Cattell şi Cattell, 1973) pentru evaluarea aptitudinilor fluide şi versiunile ruseşti ale testelor de analogie şi sinonime/antonime pentru evaluarea aptitudinilor cristalizate. Inteligenţa practică era evaluată cerând participanţilor să dea informaţii despre aptitudinile lor practice din domeniul social (comunicarea eficientă şi reuşită cu alte persoane), din domeniul familial (cum se repară lucruri din casă, cum se ţine un buget familial) şi din domeniul rezolvării cu succes a problemelor neaşteptate (de exemplu, organizarea unui loc haotic).

Participanţilor li s-a cerut să răspundă la patru vignete cu temele: (1) cum să păstrăm valoarea economiilor;

(2) cum reacţionăm în situaţia în care am cumpărat un obiect şi descoperim că este stricat; (3) cum găsim asistenţă medicală atunci când avem nevoie; şi (4) ce facem cu un bonus salarial primit pentru o performanţă deosebită. Participanţii au fost rugaţi să aleagă cea mai bună opţiune din cele cinci prezentate în fiecare vignetă. Opţiunea cea mai des aleasă a fost folosită ca răspuns „adaptat". Au fost folosite şi instrumente cu autoraportare de estimare a sănătăţii mentale şi fizice pentru evaluarea unei adaptări reuşite. Participanţii au completat şi Scala de

Anxietate Beck (Beck, Epstein, Brown şi Steer, 1988) şi Inventarul de Depresie

Beck (Beck, Ward, Mendelson, Mock şi Erbaugh, 1961) şi cinci itemi care au măsurat autoeficienţa adaptării.

Grigorenko şi Sternberg au descoperit că inteligenţa practică este un predictor constant pentru funcţionarea adaptativă autoraportată la toţi indicatorii, inteligenţa practică înaltă fiind asociată cu o mai bună sănătate fizică şi mentală.

Inteligenţa analitică era asociată cu o anxietate redusă şi o autoeficienţă superioară în cazul a doi itemi. Rezultatele au sugerat că inteligenţa analitică şi cea practică deopotrivă au un efect pozitiv asupra funcţionării adaptative.

Cunoaşterea practică, tacită în afară de STAT şi alte instrumente triarhice de măsurare a aptitudinilor, Sternberg şi colegii săi au construit şi instrumente care vizau numai inteligenţa practică (Sternberg şi colaboratorii, 1993, 1995; Wagner şi Sternberg, 1985).

Aceste instrumente se axează mai ales asupra unui aspect deosebit de important al inteligenţei practice – cunoaşterea tacită –, cunoaşterea procedurală pe care o persoană o învaţă în viaţa cotidiană şi care nu este predată, de obicei, în şcoală şi adeseori nu este nici măcar verbalizată. Cunoaşterea identificată ca tacită are în mod normal trei trăsături caracteristice. Este dobândită pe cont propriu cu foarte puţin sprijin din exterior (prin experienţă personală şi nu prin instruire), este de natură procedurală (asociată cu anumite utilizări şi în anumite situaţii) şi este deosebit de importantă în urmărirea obiectivelor personale.

Sternberg şi colegii săi au studiat cunoaşterea tacită în populaţii

foarte diverse precum managerii, liderii militari, profesorii universitari, învăţătorii, agenţii de vânzări, copiii americani şi cei din Kenya rurală. Testele de cunoaştere tacită prezintă un set de situaţii problemă bazate adesea pe situaţii reale întâlnite de indivizi aflaţi în respectiva postură şi le cer respondenţilor să evalueze calitatea sau adecvarea unui număr de răspunsuri posibile în aceste situaţii.

De exemplu, o situaţie ipotetică descrie o profesoară-asistentă de psihologie din anul doi, ale cărei obiective principale sunt să devină cel mai bun cercetător în domeniul ei şi să obţină un post definitiv în departament. Ea a publicat două articole fără legătură unul cu altul în reviste foarte cunoscute, a obţinut evaluări bune pentru predare, are un student la master care lucrează cu ea, nu are fonduri externe şi nu a fost niciodată aleasă într-un comitet universitar. Respondentul este rugat să evalueze mai multe opţiuni (de obicei, pe o scală de la 1 = slab la

9 = înalt) în termenii valorii lor în atingerea obiectivelor stabilite. Exemplele de răspunsuri includ – îşi îmbunătăţeşte calitatea predării, scrie o propunere pentru obţinerea unei finanţări, începe o cercetare pe termen lung care poate conduce la un articol teoretic important şi se oferă să fie şefa comitetului de evaluare a programului de studiu ales de studenţi.

Setul de evaluări generate pentru toate situaţiile este folosit pentru a aprecia cunoaşterea tacită a persoanei în domeniu. Testele de cunoaştere tacită au fost cotate într-unul dintre trei moduri posibile: prin corelarea răspunsurilor participanţilor cu un indice al poziţiei în grup (expert, intermediar, novice), estimând în ce măsură răspunsurile participanţilor sunt conforme cu regulile empirice profesionale sau prin calcularea diferenţelor între răspunsurile participanţilor şi un prototip expert.

Testele de cunoaştere tacită au avut corelaţii minore şi nesemnificative până la semnificative, dar modeste cu testele de inteligenţă academică. Scorurile la testele de cunoaştere tacită pentru psihologii din domeniul academic şi manageri au corelat nesemnificativ (de la 0,04 până la 0, 16) cu raţionamentul verbal la eşantioanele de studenţi (Wagner, 1987; Wagner şi Sternberg, 1985). Scorurile la

Inventarul de Cunoaştere Tacită pentru Manageri au înregistrat şi ele corelaţii nesemnificative cu indicatori ai inteligenţei academice

pentru un eşantion de directori (Wagner şi Sternberg, 1990) şi pentru un eşantion de recruţi ai forţelor aeriene (Eddy, 1988). Rezultate similare au fost obţinute cu un test de cunoaştere tacită în vânzări pe eşantioane de studenţi şi agenţi de vânzări (Wagner, Rashotte şi Sternberg, 1994; vezi şi Wagner, Sujan, Sujan, Rashotte şi Sternberg, 1999).

Scorurile la testele de cunoaştere tacită pentru liderii militari au avut corelaţii nesemnificative şi semnificative (între 0,02 şi 0, 25) cu rezultatele la un test de raţionament verbal (Hedlund şi colaboratorii, 1998). Rezultatul cel mai important al acestei cercetări a fost că scorurile la testul de cunoaştere tacită au explicat varianţa în eficienţa capacităţilor de lider, dincolo de scorurile la aptitudinea verbală. Cu alte cuvinte, cunoaşterea tacită a explicat varianţa de performanţă neexplicată de un test tradiţional de inteligenţă academică.

Rezultate recente sugerează că inteligenţa tacită poate prezenta o corelaţie negativă semnificativă cu inteligenţa academică. Într-o cercetare efectuată într-un sat din Kenya, Sternberg şi colaboratorii au construit un test de evaluare a cunoaşterii tacite a copiilor în privinţa tratamentelor cu plante a diferitelor boli, cunoaştere care nu e dobândită în clasă, ci în comunitate, de la membrii familiei sau vraci. Au fost administrate teste de cunoaştere tacită şi mai multe teste de inteligenţă academică pe 85 de copii cu vârste între 12 şi 15 ani. Testele de inteligenţă academică au fost semnificativ şi pozitiv intercorelate. Scorurile la testul de cunoaştere tacită au corelat negativ cu toate testele de inteligenţă academică şi au arătat o corelaţie negativă semnificativă cu testele de vocabular şi de cunoaştere a limbii engleze. Sternberg şi colaboratorii au conchis că inteligenţa practică, manifestată prin cunoaşterea tacită relevantă pentru adaptarea la viaţa cotidiană, poate fi diferită de inteligenţa academică asociată cu succesul şcolar.

Corelaţiile negative obţinute sugerează că experienţa dezvoltată într-un mediu

(de exemplu, la şcoală) poate avea o aplicabilitate limitată în alte medii (acasă ori în viaţa comunitară).

În afară de diferenţele vizibile faţă de inteligenţa academică, cunoaşterea tacită pare să fie diferită şi de variabilele de personalitate. Într-un studiu realizat pe directori, Wagner şi Sternberg (1990) au obţinut date de la mai multe teste de personalitate, printre care

Inventarul Psihologic California (H.D. Gough, 1986), Indicatorul Tipologic Myers-Briggs (Myers, 1962) şi Inventarul de Relaţii şi Comportamente-Orientări Interpersonale Fundamentale (*Fundamental Interpersonal*

Relations Orientation-Behavior – FIRO-B; Schutz, 1989). Scorurile la cunoaşterea tacită au înregistrat, în general, corelaţii nesemnificative cu toate variabilele de personalitate, în afara factorului de prezenţă socială din Inventarul Psihologic

California şi a factorului controlul exprimat din FIRO-B (*r* = 0, 29, respectiv 0, 25).

Una dintre limitele cercetărilor în domeniul inteligenţei sociale şi emoţionale este aceea că puţini cercetători au încercat să stabilească validitatea incrementială a indicatorilor lor faţă de alţi indicatori existenţi în predicţia performanţelor.

O realizare importantă a cercetărilor în domeniul cunoaşterii tacite a fost să arate nu numai că inteligenţa practică poate fi diferită de inteligenţa academică, ci şi că aceasta contribuie la înţelegerea diferenţelor individuale de performanţă. În mai multe domenii, Sternberg şi colegii au descoperit că inteligenţa tacită corelează, în general, între 0, 2 şi 0, 5, cu un număr de criterii ale succesului.

În cercetările efectuate pe manageri, scorurile la cunoaşterea tacită au corelat între 0, 2 şi 0, 4 cu criterii precum salariul, anii de experienţă managerială şi cu angajarea într-una dintre companiile din topul Fortune 500 (Wagner, 1987;

Wagner şi Sternberg, 1985). Wagner şi Sternberg (1990) au obţinut o corelaţie de

0, 61 între cunoaşterea tacită şi performanţa la o simulare managerială şi au găsit că scorurile la cunoaşterea tacită explică varianţa suplimentară în afara IQ-ulud şi a altor variabile de aptitudini şi personalitate. Într-o cercetare pe manageri de branşă din domeniul bancar, Wagner şi Sternberg (1985) au obţinut corelaţii semnificative între scorurile la cunoaşterea tacită şi procentul mediu de creştere salarială bazată pe merit (*r* = 0, 48, pe 0,05) şi estimarea medie a performanţelor pentru categoria „generează contracte noi pentru bancă" (*r* = 0, 56, pe 0,05).

Williams şi Sternberg (citat în Sternberg şi colaboratorii, 1995) au descoperit corelaţii între cunoaşterea tacită şi mai mulţi indicatori ai succesului managerial, precum compensaţiile, compensaţiile în

funcţie de vârstă, poziţia şi satisfacţia la locul de muncă, cu corelaţii situate între 0, 23 şi 0, 39.

Chiar dacă o mare parte din cercetările legate de cunoaşterea tacită au implicat manageri de companii, există dovezi că acest tip de cunoaştere poate duce la performanţe şi în alte domenii. În psihologia academică, au fost găsite corelaţii între 0, 4 şi 0, 5 între scorurile la cunoaşterea tacită şi valorile criteriilor precum numărul de citări, numărul de publicaţii şi calitatea departamentului (Wagner, 1987; Wagner şi Sternberg, 1985). În cercetările pe agenţi de vânzări, Wagner şi colaboratorii (1994) au găsit corelaţii între 0, 3 şi 0, 4 între cunoaşterea tacită şi criterii precum volumul vânzărilor şi distincţiile primite pentru vânzările făcute, în cercetările pe liderii militari de la trei niveluri ierarhice diferite, scorurile la cunoaşterea tacită au corelat semnificativ cu evaluările eficienţei conducerii subordonaţilor, colegilor sau superiorilor, cu corelaţii între 0, 14 şi 0, 42 (Hedlund şi colaboratorii, 1998). Scorurile la cunoaşterea tacită au explicat şi varianţa în eficienţa liderului după controlul scorurilor la un test de raţionament verbal şi la un test de cunoaştere tacită pentru manageri.

INTEGRAREA INTELIGENŢEI SOCIALE, EMOŢIONALE ŞI PRACTICE ÎN CUNOAŞTEREA TACITĂ

Deşi constructele ca inteligenţa socială şi emoţională sunt mai populare, există un suport empiric limitat sau, în cel mai bun caz, ambivalent pentru validitatea acestor inteligenţe non-academice. Progresul cercetării este împiedicat, probabil, şi de o lipsă de constanţă în felul în care au fost definite şi operaţionalizate aceste concepte. Definiţiile inteligenţelor emoţională şi socială merg de la factori cognitivi specifici (precum raţionamentul social, perceperea emoţiilor) la modele atotcuprinzătoare care includ factori de personalitate (precum extraversia), motivaţionali (precum orientarea spre autorealizare) şi aptitudini cognitive

(precum rezolvarea de probleme). Un factor care creează şi mai multă confuzie este suprapunerea, în unele abordări, cu variabile de inteligenţă socială şi emoţională (precum decodarea informaţiei nonverbale, interpretarea informaţiei afective). Suntem înclinaţi să dăm dreptate criticilor (Davies şi colaboratorii, 1998;

Gardner, 1999 b) care conchid că multe dintre definiţiile acestor inteligenţe depăşesc graniţele unei definiţii rezonabile a inteligenţei. Suportul empiric pentru inteligenţa practică a fost mai mult decât

promiţător, mai ales datorită unei definiri şi unei abordări mai focalizate în construirea instrumentelor de evaluare.

Jones şi Day (1997) au observat că inteligenţa practică, socială şi emoţională împărtăşesc acelaşi interes pentru cunoaşterea declarativă şi procedurală, aptitudini flexibile de recuperare a cunoştinţelor şi rezolvarea problemelor ce implică mai mult de o singură soluţie sau interpretare corectă. Noi adăugăm că diferenţa principală dintre aceste concepte ţine de conţinutul cunoaşterii şi tipurilor de probleme abordate.

Cunoaşterea joacă un rol esenţial în cercetarea inteligenţei practice întreprinsă de Sternberg şi colegii. În această cercetare, accentul cade pe tipul de cunoaştere care are o relevanţă particulară pentru problemele cotidiene, adică pe cunoaşterea tacită. Spre deosebire de alte abordări în studiul inteligenţelor socială sau emoţională, abordarea cunoaşterii tacite este mai focalizată în eforturile sale pe înţelegerea inteligenţei practice. Prin urmare, definiţia inteligenţei practice este limitată de aptitudinea cognitivă (precum dobândirea de cunoştinţe) şi nu include un şir de variabile de diferenţiere individuală. Un alt avantaj al abordării cunoaşterii tacite este că aceasta nu se limitează la un anumit domeniu de performanţă.

Cunoaşterea tacită e relevantă pentru înţelegerea problemelor de natură socială sau emoţională direct legate de sarcina în curs.

Multe dintre diferenţele apărute între inteligenţa socială şi cea emoţională se regăsesc în trei categorii de cunoaştere tacită: a se conduce pe sine, a-i conduce pe alţii şi a duce la bun sfârşit o sarcină (Wagner şi Sternberg 1985, 1986).

Cunoaşterea tacită despre conducerea propriei persoane se referă la cunoştinţele despre aspectele automotivaţionale şi autoorganizatorice ale îndeplinirii sarcinilor cotidiene. Poate include cunoaşterea propriilor emoţii şi a modurilor de gestionare eficientă. De exemplu, un set important de cunoaştere tacită pentru liderii militari ţine de felul în care abordează stresul şi-şi gestionează propriile emoţii. Liderii militari trebuie să ştie cum să-şi păstreze calmul în faţa furiei la adresa unui subordonat. Ei trebuie să ştie şi cum să abordeze stresul programului prelungit şi numărul redus de ore de somn din timpul misiunilor de teren.

Cunoaşterea tacită despre conducerea altor persoane se referă la cunoaşterea modului de gestionare a relaţiilor interpersonale,

deopotrivă la locul de muncă şi în afara acestuia. Include cunoaşterea modului de funcţionare eficientă în interacţiunile sociale şi înţelegerea informaţiei sociale verbale şi nonverbale.

O parte importantă a rolului managerului o constituie relaţiile interpersonale.

Prin urmare, o mare parte din cunoaşterea tacită din management este legată de gestiunea eficientă a acestor relaţii. De exemplu, să ne imaginăm că sunteţi managerul unui departament care nu a trecut la programul flexibil de lucru, chiar dacă multe alte departamente din companie au trecut. Vă opuneţi orarului flexibil, deoarece departamentul dumneavoastră trebuie să comunice des cu organizaţii externe în timpul programului normal de lucru (de la 8 la 5). O parte dintre subordonaţi sunt atât de supăraţi pe dumneavoastră, încât devin lipsiţi de respect şi moralul departamentului are de suferit. Cunoaşterea tacită, în această situaţie, ţine de modul de abordare a furiei subordonaţilor şi de ameliorare a moralului. Categoric, o asemenea problemă necesită cunoştinţe de natură socială

(cum să vă comunicaţi poziţia personală), dar şi emoţională (cum să faceţi faţă furiei angajaţilor).

Cunoaşterea tacită despre gestionarea cu succes a unei sarcini se referă la cunoştinţele despre realizarea unor sarcini concrete, inclusiv despre planificarea activităţii proprii, monitorizarea progresului şi evaluarea rezultatelor. De exemplu, un agent de vânzări trebuie să ştie ce strategii să folosească pentru a-şi spori volumul vânzărilor pentru un produs care se vinde greu. Studenţii trebuie să ştie care activităţi sunt cele mai valoroase în obţinerea unei note mari. Aceste procese coincid cu cele identificate de Cantor şi colegii săi în cercetarea lor despre sarcinile de viaţă (Cantor şi Kihlstrom, 1987; Kihlstrom şi Cantor, 2000).

Aptitudinea de a-şi însuşi cunoştinţe, indiferent dacă acestea se referă la autoconducere, la conducerea altora sau la realizarea unor sarcini, poate fi caracterizată adecvat ca reprezentând un aspect al inteligenţei. Ea necesită procese cognitive precum decodarea informaţiei esenţiale din mediu şi recunoaşterea asociaţiilor dintre informaţiile noi şi cunoştinţele deja existente. Decizia de a numi inteligenţă socială, emoţională sau practică acest aspect al inteligenţei depinde de perspectiva şi de scopul persoanei. În ultimă instanţă, este important de evaluat empiric relaţiile dintre aceste constructe şi

integrarea lor într-un model unitar pentru a evita proliferarea necontrolată a „inteligenţelor". Prin proliferarea continuă domeniul riscă inevitabil o reacţie violentă din partea celor care doresc o revenire la „epoca de aur" a factorului *g*. Domeniul riscă pierderea majorităţii progresului înregistrat.

Referinţe bibliografice

Apfel, R.J. şi Sifneos, P.E. – „Alexithymia: Concept and measurement", în

Psychotherapy and Psychosomatics, nr. 32, 1979, pp. 180 – 190.

Archer, D. – *How to Expand Your Social Intelligence Quotient*, New York, M. Evans, 1980.

Archer, D. şi Akert, R.M. – „The eneoding of meaning: A test of three theories of social interaction", în *Sociologicul Inquiry*, nr. 50, 1980, pp. 393 – 419.

Baltes, PB. – „Teoretical propositions of life-span developmental psychology:

On the dynamics between growth and decline", în *Developmental Psychology*, nr. 23, 1987, pp. 611 – 626.

Baltes, P.B., Smith, J. şi Staudinger, U.

— *Wisdom and Successful Aging*, în T.B. Sonderegger (ed.), *Psychology and Aging*, Lincoln (Nebraska), University of

Nebraska Press, 1992, pp. 123 – 167.

Baltes, P.B., Sowarka, D. şi Kliegl, R. – „Cognitive training research on fluid intelligence în old age: What can older adults achieve by themselves?", în

Psychology and Aging, nr. 4, 1989, pp. 217 – 221.

Barnes, M.L. şi Sternberg, R.J. – „Social intelligence and decoding of nonverbal clues", în *Intelligence*, nr. 13, 1989, pp. 263 – 287.

Bar-On, R.

— *BarÕn Emotional Quotient inventory (EQ-i): Tehnical Manual*, Toronto

(Canada), Multi-Health Sistems, 1997.

Bayroff, A.G. şi Fuchs, E.F. – *The Armed Services' Vocational Aptitude Battery*, Arlington (Virginia), U.S. Army Behavior and Sistems Research Laboratory, 1970.

Beck, A.T., Epstein, N., Brown, G. şi Steer, R.A. – „An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties", în *Journal of Consulting and*

Clinical Psychology, nr. 56, 1988, pp. 893 – 897.

Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J. şi Erbaugh, J. – „An inventory for measuring depression", în *Archives of General Psychiatry*, nr. 4, 1961, pp. 561 – 571.

Berg, C.A. – „Knowledge of strategies for dealing with everyday problems from childhood through adolescence", în *Developmental Psychology*, nr. 25, 1989, pp. 607 – 618 *The intellectual Development* în *Adulthood*, în R.J. Sternberg

(ed.), *Handbook of Intelligence* (ed. II), New York, Cambridge U.P., 2000, pp. 117 – 137.

Berg, C.A. şi Calderóne, K.

— *The Role of Problem Interpretations in Understanding the Development of Everyday Problem Solving*, în R.J. Sternberg şi R.K. Wagner (ed.), *Mind în Context*, New York, Cambridge U.P., 1994, pp. 105 – 132.

Berg, C.A., Klaczyński, P. – *Practicai Intelligence and Problem Solving*: *Searching for*

Perspective, în F. Blanchard-Fields şi T.M. Hess (ed.), *Perspectives on Cognition in Adulthood and Aging*, New York, McGraw-Hill, 1996, pp. 323 – 357.

Brown, L.T. şi Anthony, R.G. – „Continuing the search for social intelligence", în *Personality and Individual Differences*, nr. 11, 1990, pp. 463 – 470.

Bruner, J.S., Shapiro, D. şi Tagiuri, R.

— *The Meaning of Traits în Isolation and in*

Combination, în R. Tagiuri şi I. Petrolic (ed.), *Person Perce*ption *and Interpersonal Behavior*, Stanford (California), Stanford U.P., 1958, pp. 277 – 288.

Buck, R. – „A test of nonverbal receiving ability: Preliminary studies", în *Human*

Communications Research, nr. 2, 1976, pp. 162 – 171.

Cantor, N. – *Prototypicality and Personality Judgments* (lucrare de doctorat nepublicată, Universitatea Stanford, Palo Alto, California, 1978).

Cantor, N. şi Harlow, R.

— *Social Intelligence and Personality*: *Flexible Life-Task*

Pursuit, în R.J. Sternberg şi P. Ruzgis (ed.), *Personality and Intelligence*, Cambridge (Marea Britanie), Cambridge U.P., 1994, pp.

137 – 168.

Cantor, N. şi Kihlstrom, J.F. – *Personality and Social Intelligence*, Englewood Cliffs

(New Jersey), Prentice Hall, 1987.

Carraher, T.N., Carraher, D. şi Schliemann, A.D. – „Mathematics in the streets and in schools", în *British Journal of Developmental Psychology*, nr. 3, 1985, pp. 21 – 29.

Caruso, D.R. şi Mayer, J.D. – *A Quick Scale of Empathy* (manuscris nepublicat, 1997).

Cattell, R.B. – „A culture-free intelligence test: Part!", în *Journal of Educaţional*

Psychology, nr. 31, 1940, pp. 161 – 180.

Cattell, R.B. şi Cattell, H.E.P. – *Measuring Intelligence with the Culture Fair Test*, Champaign (Illinois), Institute for Personality and Ability Testing, 1973.

Ceci, S.J. şi Bronfenbrenner, U. – „Don't forget to take the cupcakes out of the oven: Strategic time-monitoring, prospective memory and context", în

Child Development, nr. 56, 1985, pp. 175 – 190.

Ceci, S.J. şi Liker, J.

— *Academic and Nonacademic Intelligence*: *An Experimental*

Separation, în R.J. Sternberg şi R.K. Wagner (ed.), *Practicai Intelligence*: *Nature and Origins of Competence in the everyday World*, New York, Cambridge

U.P., 1986, pp. 119 – 142.

Ceci, S.J. şi Liker, J. – „Stalking the IQ-expertise relations hip: When the critics go fishing", în *Journal of Experimental Psychology*: *General*, nr. 117, 1988, pp. 96 – 100.

Ceri, S.J. şi Roazzi, A. – *The effects of Context on Cognition*: *Postcards from Brazii*, în R.J. Sternberg şi R.K. Wagner (ed.), *Mind* în *Context*: *Interacţionist Perspectives on Human Intelligence*, New York, Cambridge U.R. 1994, pp. 74 – 101.

Chapin, RS. – „Preliminary standardization of a social impact scale", în *American Sociological Review*, nr. 7, 1942, pp. 214 – 225.

Chapin, RS., *The Social Insight Test*, Palo Alto, California, Consulting Psychologists' Press, 1967.

Cornelius, S.W. şi Caspi, A. – „Everyday problem solving în adulthood and old age", în *Psychology and Aging*, nr. 2, 1987, pp. 144 –

153.

Cronbach, L.J.

— *Essentials of Psychological Testing* (ed. II), New York, Harper &

Row, 1960.

Davies, M., Stankov, L. şi Roberts, R.D. – „Emotional intelligence: În search of an eluzive construct", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 75, 1998, pp. 989 – 1015.

Denney, N.W.

— *Everyday Problem Solving*: *Methodological Issues*, *Research Findings*, *and a Model*, în I.W. Poon, D.C. Rubin şi B.A. Wilson (ed.), *Everyday*

Cognition in Adulthood and Late Life, New York, Cambridge U.P., 1989, pp. 330 – 351.

Denney, N.W. şi Palmer, A.M. – „Adult age differences on tradiţional and practicai problem-solving measures", în *Journal of Gerontology*, nr. 36, 1981, pp. 323 – 328.

Denney, N.W. şi Pearce, K.A. – „A developmental study of practicai problem solving în adults", în *Psychology and Aging*, nr. 4, 1989, pp. 438 – 442.

Dixon, R.A. şi Baltes, P.B.

— *Toward Life-Span Research on the Functions and*

Pragmatics of Intelligence, în R.J. Sternberg şi R.K. Wagner (ed.), *Practicai*

Intelligence: *Nature and Origins of Competence in the everyday World*, New

York, Cambridge U.P., 1986, pp. 203 – 235.

Doll, E.A. – „A genetic scale of social maturity", în *The* American *Journal of*

Orthopsychiatry, nr. 5, 1935, pp. 180 – 188 *Vineland Social Maturity Scale*, Circle Pines (Minnesota), American Guidance Service, 1965.

Eddy, A.S. – *The Relations hip between the Tacit Knowledge Inventory for Managers and the Armed Services' Vocational Aptitude Battery*, (teză de master nepublicată, Universitatea St. Mary, San Antonio, Texas, 1988).

Ford, M.E.

— *For AII Practicai Purposes*: *Criteria for Defining and*

Evaluating Practicai Intelligence, în R.J. Sternberg şi R.K. Wagner (ed.), *Practicai Intelligence*:

Nature and Origins of Competence in the everyday World, New York, Cambridge U.P., 1986, pp. 183 – 200.

Ford, M.E. şi Tisak, M.S. – „A further search for social intelligence", în *Journal of*

Educaţional Psychology, nr. 75, 1983, pp. 196 – 206.

Frederiksen, N., Carlson, S. şi Ward, W.C. – „The place of social intelligence în a taxonomy of cognitive abilities", în *Intelligence*, nr. 8, 1984, pp. 315 – 337.

Gardner, H.

— *Frames of Mind*: *The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983 *Multiple Intelligences*: *The Theory în Practice*, New York, Basic Books, 1993 *Are There Additional Intelligences*? *The Case for Naturalist, Spiritual, and Existenţial Intelligences*, în J. Kane (ed.), *Education, Information, and Transformation*, Upper Saddle River (New Jersey), Prentice-Hall, 1999 (a), pp. 111 – 131 „Who owns intelligence?", în *The Atlantic Monthly*, nr. 283, 1999 (b), pp. 67 – 76.

Goleman, D. – *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995 *Working with Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1998.

Gough, H.D. – *California Psychological Inventory*, Palo Alto (California), Consulting Psychologists' Press, 1986.

Gough, H.G. – „A validation study of the Chapin Social Insight Test", în

Psychological Reports, nr. 17, 1965, pp. 355 – 368 „Appraisal of social maturity by means of the CPI", în *Journal of Abnormal Psychology*, nr. 71, 1966, pp. 189 – 195.

Grigorenko, E.L. şi Sternberg, R.J. – „Analytical, creative, and practicai intelligence as predictors of self-reported adaptive functioning: A case study în

Russia" (în curs de apariţie), în *Intelligence*.

Guilford, J.P. – *the nature of Human Intelligence*, New York, McGraw-Hill, 1967.

Halberstadt, A.G. şi Hall, J.A. – „Who's getting the message? Children's nonverbal skills and their evaluation by teachers", în *Developmental Psychology*, nr. 16, 1980, pp. 564 – 573.

Hedlund,]., Horvath, J.A., Forsythe, G.B., Snook, S., Williams,

W.M., Bullis, R.C., Dennis, M. şi Sternberg, R.J.

— *Tacit Knowledge for Military Leadership*:

Evidence of Construct Validity (raport tehnic nr. 1080), Alexandria (Virginia), U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 1998.

Hoepfner, R. şi O'Sullivan, M. – „Social intelligence and IQ", în *Educaţional and*

Psychological Measurement, nr. 28, 1968, pp. 339 – 344.

Hogan, R. – „Development of an empathy scale", în *Journal of Consulting &*

Clinical Psychology, nr. 33, 1969, pp. 307 – 316.

Horn, J.L.

— *The Theory of Fluid and Crystallized Intelligence în Relation to Concepts of Cognitive Psychology and Aging în Adulthood*, în F.I.M. Craik şi A. Trehum

(ed.), *Aging and Cognitive Processes*, New York, Plenum, 1982, pp. 237 – 278

— *Theory of Fluid and Crystallized Intelligence*, în R.J. Sternberg (ed.), *The*

Encyclopedia of Human Intelligence, vol. I, New York, Macmillan, 1994, pp.

443 – 451.

Horn, J.L. şi Cattell, R.B. – „Reţinement and test of the theory of fluid and crystallized intelligence", în *Journal of Educaţional Psychology*, nr. 57, 1966, pp. 253 – 270.

Hunt, T. – „The measurement of social intelligence", în *Journal of Applied Psychology*, nr. 12, 1928, pp. 317 – 334.

Jones, K. şi Day, J.D. – „Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence", în *Journal of Education Psychology*, nr. 89 – pp. 486 – 497.

Keating, D.K. – „A search for social intelligence", în *Journal of Educaţional Psychology*, nr. 70, 1978, pp. 218 – 233.

Kihlstrom, J.R. şi Cantor, N. – *Social Intelligence and Personality*: *There's Room for*

Growth, în R.S. Wyer şi T.K. Srull (ed.), *Advances în Social Cognition*, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1989, pp. 197 – 214 *Social Intelligence*, în

R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of Intelligence* (ed. II), New York,

Cambridge
U.P., 2000, pp. 359 – 379.
Labouvie-Vief, G. – „Dynamic development and mature autonomy", în *Human*
Development, nr. 25, 1982, pp. 161 – 191.
Lave,]., Murtaugh, M. şi De la Roche, O.
— *The Dialectic of Arithmetic în Grocery*
Shopping, în B. Rogoff şi J. Lace (ed.), *Everyday Cognition*: *Its Development în*
Social Context, Cambridge (Massachusetts), Harvard U.P., 1984, pp. 67 – 94.
Legree, P.J., Pifer, M.E. şi Grafton, R.C. – „Correlations among cognitive abilities are lower for higher ability groups", în *Intelligence*, nr. 23, 1996, pp. 45 – 57.
Lesser, I.M. – „A review of the alexithymia concept", în *Psychosomatic Medicine*, nr. 43, 1981, pp. 531 – 543.
Marlowe, H.A. – *Competence*: *A Social Intelligence Approach*, în H.A. Marlowe şi
R.B. Wienberg (ed.), *Competence Development*: *Theory and Practice în Special*
Populations, Springfield (Illinois), Charles C. Thomas, 1985, pp. 50 – 52.
Marlowe, H.A. – „Social intelligence, Evidence for multidimensionality and construct independence", în *Journal of Educaţional Psychology*, nr. 78, 1986, pp. 52 – 58.
Mayer, J.D., Caruso, D. şi Salovey, P. – „Emotional intelligence meets tradiţional standards for an intelligence test" (în curs de apariţie în *Intelligence*).
Mayer, J.D. şi Salovey, P. – „The intelligence of emotional intelligence", în *Intelligence*, nr. 17, 1993, pp. 433 – 442 *What Is Emotional Intelligence*? în P. Salovey şi D. Sluyter (ed.), *Emoţional Development and Emotional Intelligence*:
Implications for Educators, New York, Basic Books, 1997, pp. 3 – 31.
Mayer, J.D., Salovey, P. şi Caruso, D. – *Emoţional IQ Test* (pe CD), Needham
(Massachusetts), Virtual Knowledge, 1997 *Emotional Intelligence*, în R.J.

Sternberg (ed.), *Handbook of Intelligence* (ed. II), New York, Cambridge U.P. – pp. 396 – 421.

Mednick, S.A. şi Mednick, M.T.

— *Manual for the Remote Associates Test*, Boston, Houghton-Mifflin, 1967.

Mercer, J.R., Gomez-Palacio, M. şi Padilla, E.

— *The Development of Practical Intelligence în Cross-Cul*tural *Perspective*, în R.J. Sternberg şi R.K. Wagner (ed.), *Practicai Intelligence*: *Natureand Origins of Competence in the everyday World*, New York, Cambridge U.P., 1986, pp. 183 – 200.

Moss, RA. şi Hunt, T. – „Are you socially intelligent?", în *Scientific American*, nr. 137, 1927, 108 – 110.

Moss, R.A., Hunt, T., Omwake, K.T. şi Woodward, L.G.

— *Manual for the George*

Washington University Series Social Intelligence Test, Washington, D.C., Center for Psychological Services, 1955.

Murtaugh, M. – „The practice of arithmetic by American grocery shoppers", în *Anthropology and Education Quarterly*, nr. 16, 1985, pp. 186 – 192.

Myers, I.B.

— *The Myers-Briggs Type Indicator*, Palo Alto (California), Consulting

Psychologists' Press, 1962.

Neisser, U.

— *General*, *Academic*, *and Artificial Intelligence*, în L. Resnick (ed.), *Human Intelligence*: *Perspectives on Its Theory and Measurement*, Norwood

(New Jersey), Ablex, 1976, pp. 179 – 189.

Nelson, M.J. şi Lamke, T.A. – *The Henmon-Nelson Test of Mental Ability*, Boston, Houghton-Mifflin, 1973.

Nunes, T.

— *Street Intelligence*, în R.J. Sternberg (ed.), *Encyclopedia of Human*

Intelligence, New York, Macmillan, 1994, pp. 1045 – 1049.

Nunes, T., Schliemann, A.D. şi Carraher, D.W.

— *Street Mathematics and Schoo*l

Mathematics, New York, Cambridge U.P. 1993.

Oltman, P.K., Raskin, R. şi Witkin, H.A. – *Group Embedded Figures*

Test, Palo Alto
(California), Consulting Psychologists' Press, 1971.
O'Sullivan, M. şi Guilford, J.P. – *Four-Factor Tests of Social Intelligence* (*Behavioral*
Cognition): *Manual of Instructions and Interpretations*, Orange (California), Sheridan Psychological Services, 1976.
O'Sullivan, M., Guilford, J.P. şi DeMille, R.
— *The Measurement of Social Intelligence*, Los Angeles, University of Southern California, 1965.
Raven, J.C.
— *Guide to the Standard Progressive Matrices*, Londra, H.K. Lewis, 1960.
Rest, J. – „Longitudinal study of the Defining Issues Test of moral judgement:
A strategy for analyzing developmental change", în *Developmental Psychology*, nr. 11, 1975, pp. 738 – 748.
Riggio, R.E. – „Assessment of basic social skills", în *Journal of Personality and*
Social Psychology, nr. 51, 1986, pp. 649 – 660 *Manual for the Social Skills*
Inventory, Palo Alto (California), Consulting Psychologists Press, 1989.
Riggio, R.E., Messamer, J. şi Throckmorton, B. – „Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs", în *Personality and Individual Differences*, nr. 12, 1991, pp. 695 – 702.
Roazzi, A. – *Efects of Context on Cognitive Development*, în J.F. Cruz şi R.A. Gonţalves (ed.), *Psicologia e Educacao*: *Investigacao e intervencao*, Porto (Portugalia), Associacao dos Piscologos Portugueses, 1987.
Rogoff, B. şi Lave, J. (ed.) – *Everyday Cognition*: *Its Development în Social Context*, Cambridge (Massachusetts), Harvard U.P., 1984.
Rosenthal, R. (ed.) – *Skill în Nonverbal Communication*: *Individual Differences*, Cambridge (Massachusetts), Oelgeschlager, Gunn şi Hain, 1979.
Rosenthal, R., Hali, J.A., DiMatteo, M.R., Rogers, P.L. şi Archer, D. – *Sensitivity to Nonverbal Communication*: *The PONS Test*, Baltimore, John's Hopkins

U.R. 1979.

Salovey, P. şi Mayer, J.D. – „Emotional intelligence", în *Imagination, Cognition, and Personality*, nr. 9, 1990, pp. 185 – 211 *Some Final Thoughts about Personality and Intelligence*, în R.J. Sternberg şi P. Ruzgis (ed.), *Personality and Intelligence*, Cambridge (Marea Britanie), Cambridge U.P. 1994, pp. 303 – 318.

Sansone, C. şi Berg, C.A. – „Adapting to the environment across the life span:

Different process or different inputs?", în *International Journal of Behavioral*

Development, nr. 16, 1993, pp. 215 – 241.

Schaie, K.W. – „Toward a stage theory of adult cognitive development", în *International Journal of Aging and Human Development*, nr. 8, 1977/78, pp. 129 – 138.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hali, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. şi

Domheim, L. – „Development and validation of a measure of emotional intelligence", în *Personality and Individual Differences*, nr. 25, 1998, pp. 167

177.

Schutz, W.

— *FIRO-B*, Palo Alto (California), Consulting Psychologists' Press, 1989.

Scribner, S. – *Studying Working Intelligence*, în B. Rogoff şi J. Lave (ed.), *Everyday*

Cognition: *Its Development în Social Context*, Cambridge (Massachusetts), Harvard U.P., 1984, pp. 9 – 40 *Thinking în Action*: *Some Characteristics of*

Practicai Thought, în R.J. Sternberg şi R.K. Wagner (ed.), *Practicai Intelligence*: *Nature and Origins of Competence in the everyday World*, New York, Cambridge U.P., 1986, pp. 13 – 30.

Scribner, S. şi Cole, M. – *The Psychology of Literacy*, Cambridge (Massachusetts), Harvard U.P., 1981.

Shanley, L.A., Walker, R.E. şi Foley, J.M. – „Social intelligence: A concept în search of data", în *Psychological Reports*, nr. 29, 1971, pp. 1123 – 1132.

Shipley, W.C. – „A self-administrering scale for measuring intellectual impairment and deterioration", în *Journal of Psychology*, nr.

9, 1940, pp. 371 – 377.

Sifneos, P.E. – „The prevalence of alexithymic characteristics în psychosomatic patients", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 22, 1973, pp. 255 – 262.

Snyder, M. – „Self-monitoring of expressive behavior", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 30, 1974, pp. 526 – 537.

Sparrow, S.S., Balla, D.A. şi Cicchetti, D.V. – *Vineland Adaptive Behavior Scales*, Circle Pines (Minnesota), American Guidance Service, 1984.

Sternberg, R.J.

— *Beyond IQ*: *A Triarchic Theory of Human Intelligence*, New York, Cambridge U.P., 1985 *Sternberg Triarchic Abilities Test* (manuscris nepublicat, 1993) *Successful Intelligence*, New York, Plume, 1997 recenzie a cărţii

Working with Emotional Intelligence de D. Goleman în *Personnel Psychology*, nr. 52, 1999, pp. 780 – 783.

Sternberg, R.J., Conway, B.E., Ketron, J.L. şi Bernstein, M. – „People's conceptions of intelligence", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 41 – pp. 37 – 55.

Sternberg, R.J., Ferrari, M., Clinkenbeard, RR. şi Grigorenko, E.L. – „Identification, instruction, and assessment of gifted children: A construct validation of a tri-archic model", în *Gifted Child Quarterly*, nr. 40 (3), 1996, pp. 129 – 137.

Sternberg, R.J., Forsythe, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, W.M., Snook, S. şi Grigorenko, E.L.

— *Practicai Intelligence în Everyday Life*, New York, Cambridge U.P., 2000.

Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L., Ferrari, M. şi Clinkenbeard, P. – „A triarchic analysis of an aptitude-treatment interaction", în *European Journal of Psychological Assessment*, nr. 15 (1), 1999, pp. 1-11.

Sternberg, R.J., Nokes, K., Geissler, P.W. Prince, R., Okatcha, E, Bundy, D.A. şi

Grigorenko, E.L. – „The relations hip between academic and practicai intelligence: A case study în Kenya" (în curs de apariţie în *Intelligence*).

Sternberg, R.J. şi Smith, C. – „Social intelligence and decoding skills în nonverbal communication", în *Social Cognition*, nr. 3, 1985, pp. 168 – 192.

Sternberg, R.J. şi Wagner, R.K. (ed.) – *Practicai Intelligence*: *Nature and Origins of*

Competence in the everyday World, New York, Cambridge U.P., 1986 *Mind în Context*, New York, Cambridge U.P. 1994.

Sternberg, R.J., Wagner, R.K. şi Okagaki, L.

— *Practicai Intelligence*: *the nature and*

Role of Tacit Knowledge în Work and at School, în H. Reese şi J. Puckett (ed.), *Advances în Lifespan Development*, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1993, pp. 205 – 227.

Sternberg, R.J., Wagner, R.K., Williams, W.M. şi Horvath, J.A. – „Testing common sense", în *American Psychologist*, nr. 50, 1995, pp. 912 – 927.

Strâng, R. – „Measures of social intelligence", în American *Journal of Sociology*, nr. 36, 1930, pp. 263 – 269.

Strieker, L.J. şi Rock, D.A. – „Interpersonal competence, social intelligence, and general ability", în *Personality and Individual Differences*, nr. 11, 1990, pp. 833 – 839.

Terman, L.M. – *Concept Mastery Test*, New York, Psychological Corporation, 1950.

Thorndike, E.L. – „Intelligence and its use", în *Harper*'s *Magazine*, nr. 140, 1920, pp. 227 – 235 „Factor analysis of social and abstract intelligence", în

Journal of Educaţional Psychology, nr. 27, 1936, pp. 231 – 233.

Thorndike, R.L. şi Stein, S. – „An evaluation of the attempts to measure social intelligence", în *Psychological Bulletin*, nr. 34, 1937, pp. 275 – 285.

Vernon, P.E. – „Some characteristics of the good judge of personality", în *Journal of Social Psychology*, nr. 4, 1933, pp. 42 – 57.

Wagner, R.K. – „Tacit knowledge în everyday intelligent behavior", în *Journal of*

Personality and Social Psychology, nr. 52, 1987, pp. 1236 – 1247 *Practicai*

Intelligence, în R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of Intelligence* (ed. II), New

York, Cambridge U.P., 2000, pp. 380 – 395.

Wagner, R.K., Rashotte, C.A. şi Sternberg, R.J. – „Tacit knowledge în sales:

Rules of thumb for selling anything to anyone" (articol

prezentat la întâlnirea anuală a organizaţiei American Educaţional Research Association, Washington, D.C., 1994).

Wagner, R.K. şi Sternberg, R.J. – „Practicai intelligence în real-world pursuits:

The role of tacit knowledge", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 49, 1985, pp. 436 – 458 *Tacit Knowledge and Intelligence in the everyday*

World, în R.J. Sternberg şi R.K. Wagner (ed.), *Practicai Intelligence*: *Nature and Origins of Competence in the everyday World*, New York, Cambridge U.P., 1986, pp. 51 – 83 *Tacit Knowledge Inventory for Sales*: *Written* (manuscris nepublicat în 1989) *Street Smarts*, în K.E. Clark şi M.B. Clark (ed.), *Measures of Leadership*, West Orange (New Jersey), Leadership Library of America – pp. 493 – 504.

Wagner, R.K., Sujan, H., Sujan, M., Rashotte, C.A. şi Sternberg, R.J.

— *Tacit*

Knowledge în Sales, în R.J. Sternberg şi J.A. Horvath (ed.), *Tacit Knowledge în Professional Practice*, Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 1999, pp. 155 – 182.

Wechsler, D. – „Nonintellective factors în general intelligence", în *Psychological*

Bulletin, nr. 37, 1940, pp. 444 – 445 *The Measurement and Appraisal of Adult*

Intelligence (ed. IV), Baltimore, Williams & Wilkins, 1958 *Wechsler Adult*

Intelligence Scale-Revised, New York, Psychological Corporation, 1981.

Wedeck, J. – „The relations hip between personality and psychological ability", în *British Journal of Psychology*, nr. 36, 1947, pp. 133 – 151.

Willis, S.L. şi Schaie, K.W.

— *Practicai Intelligence în Later Adulthood*, în R.J. Sternberg şi R.K. Wagner (ed.), *Practical Tntelligence*, New York, Cambridge U.P. – pp. 236 – 270.

Wong, C.T., Day, J.D., Maxwell, S.E. şi Meara, N.M. – „A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence în collège students", în *Journal of*

Educaţional Psychology, nr. 87, 1995, pp. 117 – 133.

Yerkes, R.M. – „Psychological examining in the United States

Army", în *Memoirs of the National Academy of Sciences*, vol. 15, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1921.

PARTEA A DOUA

DEZVOLTAREA

NORMALĂ ŞI ANORMALĂ

*r*A INTELIGENŢEI EMOŢIONALE

CAPITOLUL 8**7**

Nivelurile de conştientizare emoţională

Perspectivele neurologică, psihologică şi socială de

RICHARD D. LANE

Ideea de niveluri ale conştientizării emoţionale (Lane şi Schwartz, 1987) a fost formulată cu puţin înainte de apariţia primului articol despre inteligenţa emoţională (Salovey şi Mayer, 1990). Chiar dacă e considerată o componentă a inteligenţei emoţionale, conştientizarea emoţiilor personale poate fi o componentă deosebit de importantă sau fundamentală în sensul că poate constitui fundamentul implementării cu succes a altor componente ale inteligenţei emoţionale. În acest capitol, voi descrie legăturile existente între conştientizarea emoţiilor şi inteligenţa emoţională, apoi voi discuta dimensiunile psihologice, neurobiologice şi sociale ale conştientizării emoţiilor.

Inteligenţa emoţională poate fi definită într-un sens mai larg ca fiind aptitudinea de a folosi informaţia emoţională într-o manieră constructivă şi adaptativă.

Informaţia emoţională constă în reacţiile emoţionale subiective ale unui individ şi informaţia comunicată de reacţiile emoţionale ale altor persoane. Această definiţie a inteligenţei emoţionale se armonizează cu cea a creatorilor constructului, care privesc inteligenţa emoţională ca pe un set de aptitudini mentale (Mayer şi

Salovey, 1997; Mayer, Salovey şi Caruso, 2000). Acestea includ aptitudinea de a percepe emoţiile, de a accesa şi genera emoţii pentru ajutarea gândirii, de a înţelege şi a formula raţionamente despre emoţii şi de a gestiona reflexiv emoţiile pentru promovarea dezvoltării

[7] Notă: Această cercetare a fost susţinută de bursa pentru dezvoltarea cercetătorilor MH00972 acordată de Institutul Naţional de Sănătate Mentală pentru a încuraja dezvolta- rea cercetării.

emoţionale şi intelectuale. Toate implică aptitudinea de a procesa conştient informaţia emoţională.

O altă perspectivă mai cuprinzătoare despre inteligenţa emoţională este una care asociază aceste aptitudini fundamentale cu aspecte ale comportamentului vizibil în contexte sociale, incluzând controlul impulsurilor, zelul şi automotivaţia, empatia şi abilitatea socială (Goleman, 1995). Chiar dacă această concepţie mai extinsă despre inteligenţa emoţională depăşeşte conceptul de aptitudine mentală, comportamentele respective se pot baza şi pe capacităţile de conştientizare a informaţiei emoţionale. Aceste componente suplimentare ale inteligenţei emoţionale pot fi o amplificare sau o reprimare a unei abordări sau evitarea unui comportament pe baza conştientizării unei stării emoţionale subiective actuale sau anticipate a individului sau a altor persoane.

De exemplu, controlul impulsurilor implică reprimarea unui anumit curs de acţiune orientat spre gratificarea rapidă pentru evitarea consecinţelor negative pe termen lung. Pentru a nu acţiona impulsiv avem nevoie de o reprezentare mentală a consecinţelor viitoare posibile, care să influenţeze exprimarea comportamentală a impulsului înainte de producerea sa. Astfel, controlul impulsurilor implică recunoaşterea unui comportament incipient de apropiere şi aptitudinea de a anticipa consecinţele negative ale acelui curs de acţiune, care poate include şi o reprezentare a modului în care s-ar simţi subiectul şi/sau alte persoane dacă ar trece la acţiune. În acest fel, controlul impulsurilor implică reprimarea comportamentului de apropiere.

La polul opus, perseverenţa este cea care necesită capacitatea de a-şi depăşi reacţiile emoţionale negative în faţa obstacolelor sau adversităţilor, pentru a continua urmărirea obiectivelor personale. Perseverenţa implică de obicei conştientizarea reacţiilor negative într-o măsură suficientă pentru a le recunoaşte şi a nu le transpune în practică. Perseverenţa implică, din acest motiv, reprimarea reacţiilor de evitare.

Zelul şi automotivarea, pe de altă parte, reflectă capacitatea de a crea emoţii pozitive pentru amplificarea motivaţiei şi atingerea obiectivelor personale. Zelul şi automotivarea implică astfel intensificarea comportamentului de apropiere.

Crearea emoţiilor pozitive necesită aptitudinea de a recunoaşte

absenţa lor şi automonitorizarea pentru menţinerea unei stări pozitive.

În plus, abilitatea socială implică aptitudinea de a negocia cu succes interacţiunile sociale pentru atingerea scopurilor într-un context social. Pentru a interacţiona eficient cu alte persoane, este nevoie de capacitatea de urmărire, atât a intereselor şi grijilor proprii, cât şi pe cele ale altor persoane şi de a le integra pentru a acţiona în mod eficient. De aceea, abilitatea socială necesită o urmărire adecvată a subiectului şi a altor persoane. Un aspect deosebit de important al abilităţii sociale poate implica evitarea activă a generării de reacţii negative la alte persoane, fapt care implică amplificarea reacţiilor de evitare în anumite puncte-cheie, adică de a nu face nimic greşit. Desigur, abilitatea socială implică şi capacitatea amplificării reacţiilor pozitive la ceilalţi.

Aptitudinea de a anticipa adecvat dacă un anumit curs de acţiune va trezi reacţii pozitive sau negative la ceilalţi necesită capacitatea de a empatiza adecvat.

Putem defini empatia prin capacitatea de a ne pune în locul altei persoane şi de a ne imagina cum ne-am simţi dacă am fi acea persoană. Prin urmare, conştientizarea propriilor emoţii este o condiţie obligatorie pentru a putea empatiza.

Un corolar al acestei afirmaţii ar fi că aptitudinea de a empatiza nu poate depăşi aptitudinea de a urmări propriile stări emoţionale.

Dată fiind importanţa aptitudinii de a conştientiza emoţiile pentru inteligenţa emoţională, ne-ar fi de ajutor dacă am avea un cadru conceptual pentru înţelegerea diferenţelor individuale în acest domeniu şi o metodă de măsurare a acestor diferenţe. În cele ce urmează, voi analiza cadrul teoretic şi datele empirice care vin în sprijinul unei abordări cognitive a dezvoltării pentru aceste diferenţe individuale. Apoi, voi analiza rezultatele aplicării tehnicilor de neuro-imagistică în cercetarea conştientizării emoţiilor şi atenţiei acordate experienţei emoţionale care implică diferit subregiuni ale cortexului cingular anterior şi ale cortexului medial prefrontal. După aceea, voi analiza observaţia conform căreia zonele corticale prefrontale joacă un rol preferenţial în reprezentarea stării mentale a altor persoane. Zonele prefrontale care participă la reprezentarea stărilor mentale ale subiectului sau ale altora sunt asociate cu modelul conştientizării emoţiilor, la rândul său corelat cu comportamentul emoţional într-un

context social dat.

NIVELURILE CONŞTIENTIZĂRII EMOŢIILOR

În 1987, Gary Schwartz şi eu însumi (Lane şi Schwartz, 1987) am realizat că aptitudinea unei persoane de a recunoaşte şi descrie emoţia personală şi a altora, numită conştientizare emoţională, este o aptitudine cognitivă care urmează un proces de dezvoltare similar cu ceea ce Piaget a descris ca fiind cunoaşterea generală. O teză fundamentală a acestui model este că diferenţele individuale în conştientizarea emoţiilor reflectă variaţii ale gradului de diferenţiere şi integrare a schemei folosite în procesarea informaţiei emoţionale, indiferent dacă informaţia vine din lumea externă sau din lumea internă prin introspecţie. În măsura în care conştientizarea informaţiei emoţionale este adaptativă, atunci, cu cât o persoană are mai multă informaţie despre starea emoţională personală, cu atât potenţialul de folosire a acestei informaţii în atingerea succesului adaptativ este mai mare.

Gary Schwartz şi eu (1987) am postulat cinci niveluri de conştientizare a emoţiilor care împărtăşesc caracteristicile structurale ale stadiilor dezvoltării cognitive ale lui Piaget. Cele cinci niveluri de conştientizare a emoţiilor, în ordine crescătoare sunt, senzaţiile fizice, tendinţa de a acţiona, emoţiile unice, amestecul de emoţii şi cumulul de experienţe emoţionale (capacitatea de a aprecia complexitatea în cazul experienţei proprii sau în cea a altor persoane).

Aceste niveluri descriu organizarea experienţei. Ele descriu trăsături, chiar dacă ar putea fi utilizate şi pentru a descrie stări. Nivelurile sunt ierarhic înrudite prin faptul că funcţionarea la fiecare nivel sporeşte şi modifică funcţionarea nivelurilor anterioare, dar nu le elimină. De exemplu, experienţele de nivel patru ar trebui să fie asociate cu manifestări somatice mai diferenţiate (de exemplu, de nivel unu) decât experienţele de nivel doi. O experienţă emoţională dată poate fi gândită ca o construcţie formată din nivelurile experienţei anterioare incluzând şi cel mai înalt nivel atins.

Dezvoltarea acestor scheme se face prin intermediul cuvintelor sau prin alte moduri de reprezentare folosite în descrierea emoţiilor. Această perspectivă se bazează pe cercetările lui Werner şi Kaplan (1963) despre formarea simbolurilor:

ei susţin că lucrurile din mediul înconjurător îi devin cunoscute observatorului prin intermediul modului în care sunt reprezentate

simbolic. Din acest motiv, natura experienţei emoţionale conştiente şi capacitatea de a aprecia complexitatea în experienţa proprie şi în cea a altora, este influenţată de ceea ce ştie subiectul despre emoţie, informaţie bazată, la rândul ei, pe modul în care a fost reprezentată emoţia în trecut.

Această poziţie se află în concordanţă cu aceea a succesorilor lui Piaget, precum Karmiloff-Smith (1992), care susţin că dezvoltarea cognitivă în diferite domenii ale cunoaşterii începe cu un proces numit *redescriere a reprezentărilor*.

În esenţă, dezvoltarea cognitivă din această perspectivă teoretică reprezintă transformarea cunoaşterii din reprezentări implicite (procedurale, senzorio-motorii)

În reprezentări explicite (gândire conştientă) prin folosirea limbajului sau a altui mod de reprezentare, care face gândurile mai flexibile, adaptabile şi creatoare.

Acest punct de vedere se află în conformitate cu teoria conform căreia felul în care este folosit limbajul pentru descrierea emoţiilor transformă cunoştinţele noastre despre emoţie şi despre felul în care este ea trăită conştient.

Scala Nivelurilor de Conştientizare a Emoţiilor:

DATE PSIHOMETRICE

Scala Nivelurilor de Conştientizare a Emoţiilor (*Levels of Emoţional Awareness Scale* – LE-AŞ) este un instrument scris de evaluare a performanţei, care îi cere subiectului să descrie sentimentele sale anticipate şi pe cele ale altei persoane în cele peste douăzeci de scene descrise în două-patru propoziţii (Lane, Quinian, Schwartz, Walker şi Zeitlin, 1990). Cotarea se bazează pe criterii structurale care urmăresc stabilirea gradului de diferenţiere în folosirea cuvintelor care exprimă emoţii (gradul de specificitate al termenilor folosiţi şi gama emoţiilor descrise) şi diferenţierea sine/altul. Cotarea nu implică, în esenţă, niciun raţionament din partea evaluatorului. Având în vedere faptul că sistemul de cotare evaluează structura experienţei, nu conţinutul său, subiecţii nu-şi pot modifica răspunsurile pentru a obţine un scor mai mare, cum se întâmplă la unele instrumente de autoraportare. A fost creat la fiecare nivel un glosar de cuvinte pentru a ghida cotarea.

Fiecare dintre cele 20 de scene primeşte un scor de la o la 5, corespunzător teoriei cognitive a emoţiei în contextul dezvoltării care

stă la baza LE-AŞ (Lane şi

Schwartz, 1987). Se atribuie scorul o atunci când se folosesc cuvinte nonafective, sau când cuvântul *simt* este folosit pentru a descrie un gând în locul unui sentiment. Se atribuie scorul 1 atunci când, în descrierea sentimentelor, sunt folosite cuvinte care constituie indicatori fiziologici ai emoţiei (de exemplu, „mă simt obosit"). Se atribuie scorul 2 când sunt folosite cuvinte care exprimă o emoţie relativ nediferenţiată (de exemplu, „mă simt prost") sau când verbul *a simţi* este folosit pentru a exprima o tendinţă spre acţiune (de exemplu, „simt dorinţa de a").

Scorul 3 este atribuit atunci când este folosit un cuvânt care exprimă o emoţie tipică, diferenţiată (*fericit*, *trist*, *furios* etc.). Se atribuie scorul 4 atunci când se folosesc două sau mai multe cuvinte de nivel 3 într-un mod care exprimă o mai mare diferenţiere emoţională decât folosirea unui singur cuvânt. Respondenţii primesc un scor separat de la o la 4 pentru răspunsurile care vizează propria persoană şi pentru răspunsurile despre alte persoane. În plus, este atribuit fiecărei scene un scor total LE-AŞ egal cu scorul cel mai mare obţinut la rubricile „eu" sau

„Ceilalţi". Se atribuie scorul 5 totalului atunci când aceste rubrici primesc ambele scorul 4 şi sunt diferenţiate una de alta; astfel, este posibil un scor total maxim de 100. Un exemplu de scenă din LE-AŞ cu răspunsuri cotate la fiecare nivel este oferit în anexă, la sfârşitul acestui capitol.

Până în prezent, au fost realizate cu LE-AŞ opt studii psihometrice separate.

Prima cercetare, cu studenţi de la Universitatea Yale (n = 94), ne-a permis să analizăm fidelitatea LE-AŞ şi corelaţiile cu alte teste psihologice (Lane şi colaboratorii, 1990). A doua cercetare a inclus studenţi de la Facultatea de Medicină din

Chicago (n = 57) şi a urmărit corelaţiile cu Testul Figurilor Fantastice Levy (Lane, Kevley, Du Bois, Shamasundara şi Schwartz, 1995). A treia cercetare, realizată în

Arizona şi Minnesota (n = 385), a stabilit normele scalei (Laane şi colaboratorii

1996). A patra cercetare, pe studenţii de la Universitatea din Arizona (n = 215), a urmărit evaluarea unor proprietăţi psihometrice şi psihofiziologice suplimentare. A patra şi a cincea cercetare au fost

realizate în colaborare cu dr. Lisa Feldman Barrett de la Boston Collège. În plus, au fost realizate două cercetări internaţionale: o cercetare pe 331 de studenţi germani (Wrana şi colaboratorii, 1998)

şi o cercetare canadiană pe 30 de subiecţi cu tulburări de personalitate extreme şi

40 de subiecţi care alcătuiau grupul de control (Levine, Marziali şi Hood, 1997).

Rezultatele acestor cercetări sunt prezentate selectiv mai jos.

LE-AŞ a demonstrat constant o fidelitate şi consistenţă internă înalte (Lane, Reiman şi colaboratorii, 1998). Nu s-a realizat încă o evaluare adecvată a fidelităţii test-retest pentru LE-AŞ în populaţia generală. Normele pentru vârstă, sex şi statut socio-economic au fost stabilite pe baza cercetărilor întreprinse în Arizona şi Minnesota. În cercetarea de la Yale, am aplicat două instrumente care, ca şi

LE-aş sunt evaluări cognitive ale dezvoltării bazate pe modelul lui Piaget: Testul de Completare de Propoziţii Pentru Studiul Dezvoltării Eului (Loevinger şi

Qwessler, 1970; Loevinger, Wessler şi Redmore, 1970) şi complexitatea cognitivă a descrierii părinţilor (Blatt, Wein, Chevron şi Quinlan, 1979). LE-AŞ a corelat moderat (r = 0, 37, respectiv *r* = 0, 36) şi semnificativ (pe 0,01) în direcţia anticipată în ambele cazuri. Aceste rezultate susţin afirmaţia că LE-AŞ măsoară un continuu cognitiv-evolutiv şi că LE-AŞ nu este identic cu aceste alte instrumente.

Întrebarea care apare este dacă nu cumva LE-AŞ este, pur şi simplu, un alt instrument de măsură a aptitudinii verbale. În eşantionul Yale, LE-AŞ a corelat

— 38 (pe 0,001) cu subtestul de vocabular din Scala de Inteligenţă Wechsler pentru Adulţi – varianta Revizuită (WAIS-R; Wechsler, 1981). În cercetarea de la

Facultatea de Medicină din Chicago, LE-AŞ a corelat 0, 17 (nesemnificativ) cu

Scala Institutului Shipley de Calitate a Vieţii (Shipley, 1940), un chestionar cu opţiuni multiple de răspuns pentru evaluarea aptitudinii verbale. Aceste date sugerează că aptitudinea verbală poate contribui la performanţa LE-AŞ. Recent, au fost realizate mai multe cercetări care au arătat că, atunci când se controlează variabila de aptitudine verbală, se observă efecte semnificative. De exemplu, s-au comparat scorurile LE-AŞ pentru bărbaţii şi femeile care au făcut parte din toate

cele opt cercetări. În trei dintre acestea, au fost obţinute şi evaluări ale aptitudinii verbale, printre care şi subtestul de vocabular WAIS şi Scala Institutului Shipley de Calitate a Vieţii. În fiecare cercetare, femeile au avut scoruri mai mari decât bărbaţii la LE-AŞ (pe 0,01), chiar şi atunci când s-a controlat influenţa aptitudinii verbale (pe 0,05; Barrett, Lane, Sechrest şi Schwartz). Această descoperire este una stabilă şi poate fi generalizată.

Lisa Feldman Barrett a aplicat LE-AŞ şi Inventarul de Adaptare Weinberger pe 63 de subiecţi de la Universitatea Pennsylvania şi pe 55 de subiecţi de la Boston Collège (Barrett şi colaboratorii). În ambele eşantioane LE-AŞ a corelat semnificativ (pe 0,05, bidirecţional) cu autocontrolul, una dintre cele trei dimensiuni supraordonate ale scalei. LE-AŞ a corelat semnificativ şi cu controlul impulsurilor (0, 35, pe 0,01, bidirecţional şi = 0, 30, pe 0,05, bidirecţional), o componentă a autocontrolului care implică tendinţa de a gândi înainte de a trece la acţiune.

Autocontrolul se referă direct la reprimarea dorinţelor egoiste în interesul obiectivelor pe termen lung şi al relaţiilor cu ceilalţi. Această reproducere pe eşantioane independente implică faptul că o conştientizare mai înaltă a emoţiilor este asociată cu un control mai bun al impulsurilor autoraportat, componentă-cheie a inteligenţei emoţionale după Goleman, şi în concordanţă cu teoria că o funcţionare la niveluri înalte a conştientizării emoţiilor (nivelurile 3 – 5) modulează funcţionarea la niveluri scăzute (acţiuni şi tendinţele spre acţiune de la nivelul 2).

Dovezile pentru validitatea discriminatorie a LE-AŞ sunt oferite de datele furnizate de cercetarea în care au fost stabilite normele şi de cercetarea pe studenţii de la Universitatea Arizona. În ambele cercetări (n = 385 *sân* – 215) indicatorul de intensitate a afectului (Larsen şi Diener, 1987), care evalua trăsătura „Tendinţa de a trăi intens emoţiile", nu a corelat semnificativ cu LE-aş în ciuda dimensiunilor mari ale eşantioanelor. De aceea, capacitatea statistică inadecvată nu poate explica lipsa de corelaţie. LE-AŞ nu corelează semnificativ nici cu indicatori ai afectivităţii negative precum Scala de Anxietate Manifestă Taylor (Bendig, 1956) şi Inventarul de Depresie Beck (Beck, Ward, Mendelson, Mock; Erbaugh,

1961). Aceste rezultate sunt în armonie cu perspectiva că LE-AŞ măsoară structura sau complexitatea, şi nu intensitatea experienţei afective.

Descoperiri behavioriste obţinute cu LE-AŞ

O premisă-cheie în această abordare a conştientizării emoţiilor este aceea că limbajul promovează dezvoltarea schemelor pentru procesarea informaţiei emoţionale, indiferent dacă această informaţie vine din lumea externă sau internă.

Odată stabilite, schemele ar trebui să afecteze procesarea informaţiei emoţionale, indiferent dacă informaţia este verbală sau nonverbală. Astfel, LE-AŞ ar trebui să coreleze cu capacitatea de a recunoaşte şi categoriza stimulii emoţionali externi. Mai mult, această corelaţie ar trebui să se păstreze şi pentru stimulii externi şi pentru răspunsurile pur verbale sau pur nonverbale.

Aceste ipoteze au fost testate în cercetarea de stabilire a normelor prin folosirea Sarcinii de Percepţie a Afectului (Perception of Affect Task – PAT), un set de patru sarcini de recunoaştere a emoţiilor (35 de elemente fiecare) construită de Jim Rău şi Alfred Kazniak de la Universitatea Arizona (Rău, 1993). Prima subsarcină constă în identificarea stimulilor care descriu o situaţie emoţională fără folosirea cuvintelor care descriu emoţii. De exemplu, „bărbatul a privit fotografia soţiei sale recent decedate". Răspunsul implică alegerea unui răspuns dintr-o serie de şapte termeni (fericit, trist, furios, speriat, dezgustat, neutru, surprins)

pentru a identifica tot ce simţea persoana în cauză. A patra subsarcină este pur nonverbală. Stimulii constau din fotografii ale unor feţe umane – test dezvoltat de Ekman (1982) –, fiecare prezentând o emoţie separată. Răspunsul constă în alegerea unei fotografii dintr-o serie de şapte care prezintă scene emoţionale din care au fost eliminate feţele (două persoane braţ la braţ în picioare lângă un mormânt, cu spatele la aparatul de fotografiat). Celelalte două subsarcini implică un stimul verbal (propoziţie) şi un răspuns nonverbal (dintr-o serie de şapte figuri umane), plus un stimul nonverbal (figură umană) şi un răspuns verbal (dintr-o serie de şapte cuvinte).

De-a lungul întregii scale, corelaţia între LE-AŞ şi PAT a fost semnificativă

(0, 43, *n* = 385, pe 0,001), explicând 18% din varianţă. Mai mult,

corelaţii semnificative au fost observate între LE-AŞ şi fiecare dintre subsarcinile PAT. Când am împărţit eşantionul în treimea superioară, medie şi inferioară după LE-aş subiecţii cu scoruri înalte la LE-AŞ au avut scoruri înalte la fiecare din subsarcinile

PAT. Astfel, scorurile înalte LE-AŞ au fost asociate cu o mai bună recunoaştere a emoţiei, indiferent dacă sarcina era pur verbală sau pur nonverbală (Lane şi colaboratorii, 1996). Mai mult, la combinarea rezultatelor pentru fiecare dintre cele şapte categorii emoţionale de-a lungul celor patru subsarcini (erau cinci stimuli pentru fiecare tip de emoţie în fiecare subsarcină), s-au observat aceleaşi rezultate pentru subiecţii înalt, moderat sau slab cotaţi la LE-AŞ (Lane, Shapiro, Sechrest şi Riedel, 1998). Aceste rezultate susţin afirmaţia că LE-AŞ este (1) o măsură a schemelor folosite pentru procesarea informaţiei emoţionale, indiferent dacă aceasta este verbală sau nonverbală; (2) o măsură a complexităţii experienţei;

şi (3) nu doar o simplă măsură a aptitudinii verbale.

CORELAŢII NEURALE ALE CONŞTIENTIZĂRII EMOŢIILOR

Pentru a explora neuroanatomia funcţională care stă la baza conştientizării emoţiilor, am administrat LE-AŞ subiecţilor care au luat parte la un studiu prin tomografie cu emisie de pozitroni (TEP) (Lane, Reiman şi colaboratorii, 1998).

Subiecţii au fost 12 voluntare, femei dreptace care nu aveau anormalităţi medicale, neurologice sau psihiatrice. LE-AŞ şi un alt instrument psihometric au fost completate înainte de PET. Fericirea, tristeţea, dezgustul şi trei condiţii neutre de control au fost induse prin film şi amintirea experienţelor personale (12 situaţii).

Pentru fiecare subiect au fost obţinute 12 imagini PET ale fluxului sanguin folosind un scanner ECAT 951/31 (Siemens, Knoxville, Tenn), 40 de ml de oxigen de

015-apă injectată intravenos, o perioadă de asimilare de 15 secunde, o perioadă de scanare de 60 de secunde şi un interval între scanări de 10 minute.

Pentru a analiza activitatea neurală atribuită emoţiei în general, nu emoţiilor concrete, se pot scădea cele trei condiţii neutre din cele trei condiţii cu emoţii pentru fiecare modalitate a stimulului (film sau amintire). Această diferenţă, care poate fi calculată separat pentru cele şase situaţii „film" şi „amintire", identifică regiunile creierului în care se modifică fluxul sangvin ca atribuibile în mod direct emoţiilor. Aceste

schimbări ale fluxului sangvin, care indică activitate neuronală în regiunea respectivă, pot fi mai apoi corelate cu scorurile LE-AŞ pentru a identifica regiunile creierului asociate cu conştientizarea emoţiilor în timpul activării emoţionale.

Rezultatele acestei analize de co-varianţă au indicat un grup pentru emoţia indusă de film, cu un maximum localizat în girusul drept din regiunea cingulară mediană (BA 23; coordonatele maxime = [16 – 18, 32]; Z = 3, 40; pe 0,001, necorectat). Pentru emoţia indusă de amintire, grupul cel mai semnificativ din punct de vedere statistic este localizat în cortexul cingular anterior drept (BA 24; coordonatele maxime = [16, 6, 30] Z = 2, 82; pe 0,005, necorectat). În continuare, s-a realizat o analiză a conjuncţiilor pentru a identifica zonele de suprapunere semnificativă între cele două analize de co-varianţă. Cu un prag de Z = 3, 09, pe 0,001

şi un prag de cinci voxeli, s-a observat un singur grup în cortexul cingular anterior drept (BA 24) maxim la [41, 6, 30] Z = 3, 74 pe 0,001 (p = 9, 2 x IO 5), necorectat. După cum se poate observa în Figura 8.1, punctul de schimbare maximă este localizat în substanţa albă adiacentă cortexului cingular anterior.

Dat fiind că schimbările de debit sangvin în substanţa albă sunt improbabile, imprecizia localizării anatomice asociate cu normalizarea imaginii, extinderea zonei de schimbare semnificativă în cortexul cingular anterior şi absenţa altor structuri de materie cenuşie în imediata vecinătate, localizarea cea mai probabilă a acestui grup e cortexul cingular anterior (Lane, Reiman şi colaboratorii, 1998).

În trecut, se considera că zona periferică a cortexului cingular are în primul rând o funcţie afectivă (Papez, 1937; Vogt, Finch şi Olson, 1992). Cu toate acestea, în afara rolului jucat în emoţie, zonei i se recunosc în prezent roluri importante în atenţie, durere, selectarea răspunsurilor, comportamentul matern, vocalizare, funcţiile scheleto-motorii şi controlul autonom (Vogt şi Gabriel, 1993). Funcţiile multiple ale cortexului cingular anterior contribuie, desigur, la schimbări semnificative de activare observate într-o varietate de cercetări. Cum se pot reconcilia aceste funcţii diferite cu rezultatele prezente privind conştientizarea emoţiilor?

Un răspuns ar putea fi că aceste funcţii diferite ale cortexului cingular anterior pot reflecta rolul său supraordonat în controlul executiv al atenţiei şi răspunsurilor motorii (Lane, Reiman şi

colaboratorii, 1998). Potrivit acestui punct de vedere, emoţia, durerea sau alţi stimuli pronunţaţi externi şi interni furnizează informaţii în fiecare moment privind alocarea cea mai potrivită a resurselor atenţionale, cu scopul de a optimiza răspunsurile motorii în interacţiunea cu mediul.

Experienţa conştientă a emoţiei poate avea loc concomitent şi automat, deoarece atenţia este redirecţionată spre emoţie. Prin urmare, rolul cortexului cingular anterior în experienţa conştientă a emoţiei se potriveşte foarte bine cu celelalte funcţii ale sale, dar sugerează că acest rol nu se limitează la emoţie. În măsura în care persoanele care sunt mai conştiente de emoţiile lor acordă mai multă atenţie indicilor emoţionali interni şi externi, procesarea cognitivă a acestor informaţii poate contribui la o dezvoltare emoţională continuă.

În continuarea studiului descris, am analizat modelul de activare neuronală asociat cu îndreptarea atenţiei spre experienţa emoţională personală (Lane, Fink, Chus şi Dolan, 1997). Pentru a fi sigur că subiecţii îşi alocă atenţia aşa cum li s-a cerut, i-am rugat să indice pe o tastatură cum se simt atunci când analizează imaginile alese. În esenţă, am avut în vedere un aspect al experienţei conştiente care implică un comentariu al experienţei (Weiskrantz, 1997).

Am studiat 10 bărbaţi sănătoşi în timp ce se uitau la 12 seturi de imagini, fiecare având o tonalitate plăcută, neplăcută sau neutră din Sistemul Internaţional

Secţiune sagitală

Secţiune coronală

Rezultatele analizei conjuncţiilor care arată o suprapunere între asociaţiile separate în timpul emoţiei induse de film şi amintire între LE-AŞ şi fluxul de sânge din creier în cortexul dorsal cingular anterior. Grupul descris conţine 66 de voxeli cu o activare maximă la coordonatele [14, 6, 30], Z =

3, 74, pe 0,001. Aceste rezultate sunt vizibile în planurile sagital şi coronal suprapuse peste imaginea rezonanţei magnetice structurale medii a 12 pacienţi de sex femeiesc.

de Imagini Afective (Lang, Bradley şi Cuthbert, 1995). Imaginile le-au fost prezentate timp de 500 de milisecunde, la un interval de 3 secunde. Pentru fiecare subiect, s-au obţinut 12 evaluări PET ale fluxului sangvin, una pentru fiecare set de imagini. Pentru jumătate din numărul de scanări, subiecţii au acordat atenţie experienţei lor

emoţionale (indicând pe tastatură dacă imaginea le trezeşte un sentiment plăcut, neplăcut sau neutru); în timpul celeilalte jumătăţi de teste, subiecţii au acordat atenţie localizării spaţiale (indicând dacă scena descrisă are loc în interior, în aer liber sau într-un loc ce nu poate fi determinat). Ordinea prezentării imaginilor pentru cele două condiţii a fost contrabalansată în eşantion.

În timpul atenţiei la reacţiile emoţionale subiective, a fost stimulată o activitate neuronală crescută în rostrul cortexului cingular anterior (BA 32) şi în cortexu medial prefrontal (coordonate: 0, 50, 16; Z = 6, 74, pe 0,001, corelate) şi polul temporal drept, insula şi cortexul cingular ventral (toate pe 0,001, corectat) (Figura 8.2).

În aceleaşi condiţii de stimulare, atunci când subiecţii şi-au îndreptat atenţia spre aspectele spaţiale ale seturilor de fotografii, s-a observat activarea cortexului parieto-occipital (Z = 5, 71, pe 0,001, corectate), o regiune cunoscută ca participând în evaluarea relaţiilor spaţiale.

Am interpretat aceste rezultate prin faptul că activarea prefrontală medială

— Rostrul cortexului cingular anterior poate fi locul unde sunt stabilite reprezentările stărilor emoţionale ale persoanei. Câteva rânduri cu rezultate susţin acest punct de vedere: (1) *Conexiuni anatomice*: această regiune este strâns conectată cu amigdala, lobul orbital frontal şi alte sectoare ale cortexului cingular anterior şi alte structuri paralimbice precum insula (Price, Carmichael şi Drevets, 1996).

Astfel este transmisă informaţia emoţională. (2) *Studii pe leziuni*: studiile de urmărire a pacienţilor cu leucotomie prefrontală, care a vizat, de cele mai multe ori, zona prefrontală medială printr-o abordare transorbitală, au indicat deficite semnificative în capacitatea de a trăi emoţiile (Hoffman, 1949). (3) *Funcţiile regiunilor învecinate*: cortexul adiacent dorso-lateral prefrontal este cunoscut pentru participarea sa la memoria de lucru (Goldman-Rakic, 1987); regiunea prefrontală joacă acelaşi rol pentru emoţie, adică păstrează activă informaţia emoţională pentru utilizarea în operaţii cognitive (Lane, 1999).

Figura 8.2

O hartă parametrică statistică (SPM), indicând creşterile semnificative în fluxul cerebral în cortexul cingular anterior (BA 32) –

cortexul medial prefrontal (BA 9) în timpul atenţiei selective la răspunsurile emoţionale subiective (minus activările specifice condiţiei externe). Figurile din stânga sus şi dreapta sus sunt imagini proiectate în planurile transversal, respectiv coronal. Imaginea sagitală din stânga jos arată distribuţia spaţială a activării în condiţia de concentrare pe stimul intern (Z =

6, 87, pe 0,001, corectate), suprapusă peste valorile medii ale rezonanţei magnetice structurale ale celor 10 subiecţi de sex bărbătesc. Figura din dreapta jos arată valorile fluxului sangvin pentru fiecare condiţie (internă: 1 – 6; externă: 7 – 12).

Prin urmare, rezultatele acestui studiu pot fi interpretate în felul următor:

când atenţia se îndreaptă spre starea emoţională a persoanei, sunt activate mai multe arii cerebrale, inclusiv cele implicate în (1) stabilirea unei reprezentări a stării emoţionale (gir frontal median – cortex cingular anterior, zona rostrală);

— Procesarea informaţiei viscerale (cortex insular anterior – Augustine, 1996);

— Efectuarea unei discriminări vizuale complexe, posibil incluzând recuperarea de amintiri episodice încărcate de emoţii (polul temporal drept – Fink şi colaboratorii, 1996); şi (4) reglarea reacţiilor SNA (cortex cingular ventral – Vogt şi colaboratorii, 1992).

Susţinem că zona corticală prefrontală medială – rostrul corpului calos participă la reprezentarea experienţei emoţionale. Această structură poate fi esenţială pentru cunoaşterea sentimentelor proprii, funcţie vitală în controlul comportamentului emoţional. Am discutat mai sus importanţa critică a reprezentărilor în crearea cunoaşterii şi rolul lor critic în inteligenţa emoţională. Influenţa reprezentărilor asupra experienţei fenomenologice poate fi mediată cel puţin parţial de strânsa legătură anatomică (Price şi colaboratorii, 1996) între cortexul cingular dorsal anterior şi rostral. Interacţiunea dinamică dintre experienţa fenomenologică, stabilirea unei reprezentări a ei, prelucrarea acelei reprezentări (de exemplu, identificarea sursei răspunsului emoţional) şi integrarea ei cu alte procese cognitive sunt procese fundamentale implicate în elaborarea cognitivă a emoţiei explicată de modelul conştientizării emoţionale ierarhice.

Trebuie făcute cercetări amănunţite pentru confirmarea acestor

ipoteze. Dar acest efort ar putea avea o funcţie integrativă. Stüss (1991 a, 1991 b) a discutat modul în care cortexul prefrontal joacă un rol în automotivare şi reglare. Damasio

(1994) a discutat modul în care sentimentul eului poate deriva parţial din senzaţiile somato-viscerale asociate cu emoţia, care sunt integrate cu funcţiile cognitive superioare din cortexul prefrontal. Va fi important de explorat în anii care urmează în ce măsură cortexul prefrontal medial – cortex cingular anterior rostral serveşte exclusiv o funcţie supraordonată, posibil influenţată, dar nu neapărat exclusiv dedicată emoţiei.

ORIGINILE EVOLUTIVE

ALE CONŞTIINŢEI DE SINE ŞI ALE ALTERITĂŢII

Persoanele sănătoase modelează şi răspund spontan stărilor emoţionale ale altor persoane (cunoştinţelor, intenţiilor, credinţelor şi dorinţelor) pentru a-şi ghida comportamentul interpersonal. Această aptitudine de a realiza inferenţe despre ceea ce se petrece în mintea altei persoane este o aptitudine cognitivă numită *teoria minţii*. Această aptitudine de a realiza inferenţe despre minte permite predicţii mai adecvate ale comportamentului ulterior al altor persoane, decât ar fi posibil numai pe baza comportamentului manifestat al acestora.

Un număr crescând de dovezi sugerează că problema fundamentală în autism este un deficit în teoria minţii. Au fost construite abordări experimentale pentru măsurarea funcţiei teoriei minţii. Indivizii autişti au rezultate bune la multe sarcini cognitive, însă au dificultăţi în realizarea inferenţelor mentale în sarcini ce vizează teoria minţii. Dovezile care sugerează că în autism există un deficit cognitiv punctual au contribuit la căutarea substraturilor neuronale ale teoriei minţii. Una dintre strategiile pentru identificarea substraturilor neuronale menţionate este un grup de voluntari sănătoşi care realizează o sarcină legată de teoria minţii în contextul neuroimagisticii funcţionale.

Mai multe cercetări de neuroimagistică (Figura 8.3) au arătat că o zonă din cortexul medial prefrontal foarte apropiată de cea identificată în cercetarea noastră despre atenţia acordată experienţelor emoţionale a fost indicată de rezultate în timpul realizării sarcinilor de teoria minţii (Happe şi colaboratorii, 1996;

Goel, Grafman, Sadato şi Hallett, 1995; Mazoyer şi colaboratorii, 1993).

Date fiind rezultatele citate mai sus, aceste descoperiri sugerează faptul că substraturile neuronale ale reprezentării mentale ale stărilor mentale proprii şi ale altor persoane sunt strâns corelate.

La nou-născuţi, comportamentul emoţional organizat este prezent la naştere, în timp ce capacitatea de reprezentare mentală, aptitudinea de a gândi despre lucruri sau experienţe nu apare, de obicei, până în al treilea an de viaţă (Cowan, 1978). Astfel, perceperea semnalelor emoţionale este, probabil, prima sarcină emoţională. Dat fiind că această percepţie trebuie să apară în copilărie, înainte de formarea unei reprezentări clare a eului, percepţia semnalelor emoţionale externe şi percepţia semnalelor emoţionale interne (experienţa subiectivă a emoţiei) sunt probabil nediferenţiate şi amalgamate.

Cu timpul, copilul începe să cunoască ce înseamnă trăirea unei emoţii în urma răspunsurilor emoţionale ale îngrijitorilor şi ale altor persoane din mediu

(Stern, 1985). Procesul complex prin care se produce acest lucru nu e cunoscut, dar poate fi legat de intensitatea şi sincronizarea răspunsurilor îngrijitorului

(Gergely şi Watson, 1996). Este interesant de studiat cum diferă expresiile mimice şi vocale de acordare de cele spontan exprimate de îngrijitor pentru ca bebeluşul să înceapă să le diferenţieze.

Teasdale a arătat într-un studiu de neuroimagistică la adulţi că zona corticală prefrontală medială este preferenţial activată în timpul generării cognitive a afectelor (evaluarea stimulilor din mediu care duc la generarea unui reacţii emoţionale – Teasdale şi colaboratorii, 1999). Date fiind rezultatele cercetării noastre despre atenţia la experienţa emoţională, e posibil ca, la adulţi, structurile strâns asociate să participe la generarea unui răspuns emoţional şi la trăirea emoţiilor asociate cu el. Dacă se dovedeşte a fi aşa, atunci ideea ar fi în concordanţă cu ipoteza derivată din consideraţiile de dezvoltare discutate mai sus potrivit cărora percepţia şi evaluarea stimulilor emoţionali exterocep tivi şi reprezentarea experienţei proprii sunt strâns legate încă din copilărie. De observat că dovezile de neuroimagerie citate mai sus sunt conforme cu acest aspect al modelului conştientizării emoţiilor şi că pentru procesarea informaţiilor intero- şi exterocep tive sunt folosite aceleaşi scheme.

Aşa cum am arătat mai sus, capacitatea de empatizare adecvată

constă în a ne pune în locul altei persoane şi a ne imagina cum ne-am simţi dacă am fi acea persoană. Dovezile citate mai sus sunt conforme cu ipoteza că acest lucru se produce în regiuni vecine sau cu suprapuneri funcţionale din creierul prefrontal.

Cortexul prefrontal este cunoscut pentru procesarea şi integrarea informaţiei emoţionale intero- şi exteroceptivă în generarea comportamentului orientat spre scop. În modelul nostru iniţial de conştientizare a emoţiilor, am afirmat că reprezentările sine-alţii devin progresiv din ce în ce mai diferenţiate unele de altele pe măsură ce nivelul de conştientizare emoţională creşte. La pacienţii cu psihopatologie severă, de exemplu, tulburarea extremă de personalitate, reprezentările stărilor asociate cu sine şi alţii sunt mai fluide şi mai permeabile. Poate exista confuzia cine şi ce simte. Tulburarea extremă de personalitate a fost asociată cu nivelurile reduse de conştientizare emoţională (Levine şi colaboratorii, 1997).

Această descoperire oferă dovezile clinice pentru concepţia care susţine că nivelurile reduse de dezvoltare sunt asociate cu un grad redus de diferenţiere între reprezentările stărilor emoţionale proprii de cele străine.

În acest fel, substraturile neuronale ale reprezentărilor stării mentale a altei persoane şi a propriei persoane sunt strâns legate din punct de vedere anatomic.

Noi am susţinut că, la începutul dezvoltării, stările emoţionale proprii şi străine nu pot fi diferenţiate. Capacitatea de a-şi conştientiza emoţiile derivă probabil din contribuţia altor persoane, precum îngrijitorii. În timp, reprezentările propriilor trăiri şi ale altora se diferenţiază progresiv unele de altele. Prin dezvoltare, capacitatea de a se adapta în mod adecvat stării emoţionale a altuia e probabil o funcţie a aptitudinii de a se servi de propria experienţă emoţională, care depinde la rândul ei de modul în care aceste experienţe emoţionale au fost reprezentate şi comunicate altora în trecut.

ROLUL CONŞTIENTIZĂRII EMOŢIILOR
ÎN PERCEPŢIA ŞI INTERACŢIUNILE SOCIALE

Baddeley şi colaboratorii (Baddeley, Della Sala, Papagno şi Spinner, 1997) au demonstrat că, în ciuda unor performanţe echivalente la testele tradiţionale de verificare a funcţionării lobului frontal, pacienţii cu leziuni ale lobului frontal şi comportament social perturbat au fost mai afectaţi în performanţele la un test de sarcină

dublă decât pacienţii cu leziuni ale lobului frontal, dar al căror comportament nu a fost afectat. Baddeley şi colegii săi susţin că adaptarea socială de succes necesită realizarea „sarcinii duble" de a rămâne în contact cu nevoile celorlalţi acordând în acelaşi timp atenţie propriilor nevoi.

Această descriere se aseamănă cu cea a nivelului 5 din continuumul nivelurilor de conştientizare emoţională. Adaptarea socială optimă necesită aptitudinea de a înţelege sentimentele proprii şi sentimentele altor persoane, diferenţiindu-le şi integrând această informaţie într-un plan de acţiune care permite atingerea obiectivelor personale într-o manieră adecvată contextului social. În măsura în care o persoană funcţionează la un nivel mai mic de 5, vor fi omise anumite informaţii despre sine şi ceilalţi, ceea ce va duce la o integrare mai puţin armonioasă în contextul social.

O problemă importantă, neabordată încă de cercetarea empirică, este în ce măsură nivelul de conştientizare emoţională afectează comportamentul interpersonal real. Unul dintre modurile în care conştientizarea emoţiilor poate influenţa interacţiunea socială este modularea expresiilor emoţionale. Deoarece aceste manifestări sunt influenţate atât de regulile de exprimare învăţate, cât şi de solicitările situaţiei, exprimarea emoţiilor poate fi realizată cu o eficienţă şi acurateţe diferită (Buck, Miller şi Caut, 1974; Buck, Savin, Miller şi Caut, 1972).

Coordonarea expresiilor emoţionale cu solicitările complexe şi variabile ale contextului social implică un grad considerabil de diferenţiere şi complexitate a comportamentului expresiv. Aptitudinea de a şti ce simţim, de a urmări şi de a adapta modul de exprimare externă şi de a anticipa modul în care o anumită manifestare va fi trăită de alţii, poate influenţa natura expresiei emoţionale. Din acest punct de vedere, putem formula următoarea afirmaţie: cu cât nivelul conştientizării emoţionale este mai înalt, cu atât exprimarea emoţiilor este mai adecvată contextelor sociale.

Un alt corelat comportamental posibil al conştientizării emoţiilor e nivelul de negociere strategică interpersonală, descris de Selman (1981). Folosind o abordare cognitivă a dezvoltării, Selman a susţinut că gradul în care celălalt e privit ca persoană independentă, cu gânduri şi sentimente proprii, determină natura tranzacţiilor interpersonale. Cele cinci niveluri de strategie de negociere

interpersonală sunt, în ordine ascendentă, următoarele: negocierea prin forţă fizică

(nivelul 0), puterea implicită (ameninţarea sau puterea voinţei – nivelul 1), puterea psihologică (persuasiunea – nivelul 2), colaborarea interpersonală (nivelul 3)

şi integrarea şi sinteza (nivelul 4). La fiecare nivel apare o creştere a gradului în care persoana este considerată ca separată, autonomă, dar totuşi interdependenţă, cu nevoi, sentimente şi drepturi la fel de legitime ca şi ale noastre.

Aşa cum am arătat mai sus, emoţia, ca şi alte domenii ale cunoaşterii, suferă destul de numeroase transformări prin trecerea de la procesele implicite la cele explicite în cursul dezvoltării. Clyman (1991) a discutat şi despre modul în care reacţiile emoţionale explicite pot deveni rutină, astfel încât se automatizează, devenind comportamente implicite neasociate experienţei emoţionale conştiente.

Tiparele de comportament dezadaptativ repetitive, cele care pot fi considerate ca reflectând o lipsă relativă de inteligenţă emoţională, pot fi privite în acest fel.

Conştientizarea experienţelor emoţionale asociate cu aceste tipare de comportament face posibilă identificarea originilor motivaţionale ale comportamentului şi folosirea mecanismelor cognitive conştiente pentru modificarea lui. Aptitudinea de a-şi folosi în acest mod experienţele emoţionale conştiente şi de a-şi ameliora adaptabilitatea socială a comportamentului va fi probabil cu atât mai mare, cu cât nivelul de conştientizare emoţională creşte.

Din ce în ce mai multe cercetări au sugerat faptul că suportul social reduce impactul stresului psihologic şi este asociat cu o sănătate mai bună (House, Landis şi Umberson, 1988). În măsura în care succesul persoanei în adaptarea socială variază în funcţie de conştientizarea emoţiilor, se poate afirma că nivelurile superioare de conştientizare emoţională sunt asociate cu niveluri înalte de suport social şi consecinţe pozitive asupra stării de sănătate.

CONCLUZII

Capacitatea de conştientizare a stărilor emoţionale este o aptitudine care poate fi fundamentală pentru unele trăsături-cheie ale inteligenţei emoţionale, precum controlul impulsurilor, perseverenţa, zelul şi automotivarea, empatia şi abilitatea socială. Conştientizarea

emoţiilor este conceptualizată ca un domeniu al dezvoltării cognitive care evoluează paralel cu inteligenţa în sensul cognitiv uzual. Experienţa emoţională se diferenţiază şi se integrează în progresul dezvoltării, transformând reprezentările stărilor emoţionale din forme implicite în forme explicite. În teorie, dezvoltarea progresivă a capacităţii de păstrare diferenţiată în conştiinţă a sentimentelor personale şi a sentimentelor altor persoane în timpul interacţiunilor sociale şi integrarea lor în serviciul activităţii orientate spre scop este inerentă. Gradul de diferenţiere şi integrare a schemelor folosite pentru procesarea informaţiei din lumea internă a emoţiei şi din lumea externă interpersonală poate avea o influenţă importantă asupra felului în care este exprimată emoţia într-un context social şi asupra felului în care sunt negociate tranzacţiile interpersonale. Un domeniu important de cercetare este stabilirea modului în care se dezvoltă aceste reprezentări la subiecţii sănătoşi sau care nu reuşesc să se adapteze la cei cu tipare comportamentale dezadaptative.

Corpul de cercetări analizat în acest capitol poate oferi un cadru conceptual de integrare a aspectelor neurobiologice, psihologice şi sociale ale inteligenţei emoţionale. Acest capitol a examinat teoria nivelurilor de conştientizare emoţională şi implicaţiile sale pentru inteligenţa emoţională şi cunoaşterea socială.

A fost prezentat suportul empiric al teoriei, inclusiv datele psihometrice, comportamentale şi de neuro-imagistică. Substraturile neuronale ale reprezentărilor stărilor mentale ale individului şi ale altor persoane au fost şi ele prezentate.

Informaţiile actuale sugerează că reprezentările proprii şi cele pentru alte persoane sunt create în subregiuni învecinate sau cu suprapuneri funcţionale din cortexul medial prefrontal. Un subiect important de cercetare ulterioară ar fi stabilirea gradului de suprapunere funcţională a acestor arii şi măsura în care modelele de activare neuronală vizate se schimbă în timpul dezvoltării psihologice şi sunt asociate cu schimbări corespondente de comportament.

ANEXĂ

Lucrezi în aceeaşi branşă cu cel mai bun prieten al tău. Anual se atribuie un premiu pentru cea mai bună performanţă a anului. Amândoi vă străduiţi să câştigaţi premiul. Într-o seară se anunţă câştigătorul: prietenul tău. Cum te-ai simţi?

Cum s-ar simţi prietenul tău?

Exemple de răspuns pentru fiecare nivel:

III. Nu mă străduiesc să câştig „premii"; prietenul meu ar simţi probabil că juriul a făcut o alegere bună;

IV. M-aş simţi prost; este greu de spus ce ar simţi prietenul meu – totul ar depinde de cum era relaţia noastră şi de ce a însemnat premiul pentru el;

V. M-aş simţi probabil rău câteva zile şi aş încerca să înţeleg unde am greşit;

sunt sigur că prietenul meu s-ar simţi nemaipomenit;

VI. Am fi amândoi fericiţi; nu poţi câştiga toate bătăliile;

VII. Aş fi deprimat – în această situaţie prietenul e ca oricare alt concurent;

I-aş invidia şi m-aş gândi că juriul a făcut o greşeală; prietenul meu s-ar simţi foarte bine, dar nu ar arăta acest lucru, pentru a salva prietenia;

VIII. M-aş simţi dezamăgit că nu am câştigat, dar fericit că a câştigat altcineva şi acel cineva este prietenul meu; probabil el l-a meritat! Prietenul meu s-ar simţi fericit şi mândru, dar şi îngrijorat că mi-a rănit sentimentele.

Referinţe bibliografice

Augustine, J.R. – „Circuitry and functional aspects of the insular lobe în primates including humans", în *Brain Research Reviews*, nr. 22, 1996, pp. 229 – 244.

Baddeley, A., Delia Sala, S., Papagno, C. şi Spinnler, H. – „Dual-task performance în dysexecutive and nondysexecutive patients with a frontal lesion", în *Neuropsychology*, nr. 11, 1997, pp. 187 – 194.

Barrett, L.R. Lane, R.D., Sechrest, L. şi Schwartz, G.E. – „Sex differences în emoţional awareness", în *Personality and Social Psychology Bulletin* (în curs de apariţie).

Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J.E. şi Erbaugh, J.K. – „An inventory for measuring depression", în *Archives of General Psychiatry*, nr. 4, 1961, pp. 561 – 571.

Bendig, A. – „The development of a short form of the Manifest Anxiety Scale", în *Journal of Consulting Psychology*, nr. 20, 1956, pp. 384.

Blatt, S.J., Wein, S.J., Chevron, E. şi Quinlan, D.M. – „Parental representations and depression in normal young adults", în *Journal of*

Abnormal Psychology, nr. 88, 1979, pp. 388 – 397.

Buck, R., Miller, R.E. şi Caut, W.F. – „Sex, personality, and physiological variables in the communication of affect via facial expression", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 30, 1974, pp. 587 – 596.

Buck, R., Savin, V.J., Miller, R.E. şi Caut, W.F. – „Communication of affect through facial expressions în humans", în *Journal of Personality and Social*

Psychology, nr. 23, 1972, pp. 362 – 371.

Clyman, R.B. – „The procedural organization of emotions: A contribution from cognitive Science to the psychoanalytic theory of terapeutic action", în

Journal of the American Psychoanalytic Association, nr. 39, 1991, pp. 349 – 382.

Cowan, P.A. – *Piaget*: *With Feeling*. *Cognitive*, *Social*, *and Emoţional Dimensions*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1978.

Damasio, A.R.

— *Descartes' Error*: *Emotion*, *Reason*, *and the Human Brain*, New

York, G.P. Putnam's Sons, 1994.

Ekman, P. – *Emotion in the Human Face* (ed. II), New York, Cambridge U.P., 1982.

Fink, G.R., Markowitsch, H.J., Reinkemeier, M., Bruckbauer, T., Kessler, J. şi

Heiss, W.D. – „Cerebral representation of one's own past: Neural networks involved în autobiographical memory", în *Journal of Neuroscience*, nr. 16, 1996, pp. 4275 – 4282.

Gergely, G. şi Watson, J.S. – „The social biofeedback theory of parental affectmirroring: The development of emoţional self-awareness and self-control în infancy", în *International Journal of Psychoanalysis*, nr. 77, 1996, pp. 1181

1212.

Goel, V., Grafman, J., Sadato, N. şi Hallett, M. – „Modeling other minds", în

Neuroreport, nr. 6, 1995, pp. 1741 – 1746.

Goldman-Rakic, P.S. – *Circuitry of the Primate Prefrontal Cortex and Regulation of*

Behavior by Reprezentaţional Memory, în F. Plum (ed.), *Handbook of Physiology*:

vol. 5: *The Nervous Sistem*, Bethesda (Maryland), American Physiological
Society, 1987, pp. 373 – 417.

Goleman, D. – *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.

Happe, F., Ehlers, S., Fletcher, P., Frith, U., Johansson, M., Gillberg, C., Dolan, R, Frackowiak, R. şi Frith, C. – „Theory of mind in the brain. Evidence from a PET scan study of Asperger syndrome", în *Neuroreport*, nr. 8, 1996, pp. 197 – 201.

Hoffman, J.L. – „Clinical observations conceming schizophrenic patients treated by prefrontal leukotomy", în *New England Journal of Medicine*, nr. 241, 1949, pp. 233 – 236.

House, J.S., Landis, K.R., Umberson, D. – „Social relations hips and health", în *Science*, nr. 241, 1988, pp. 540 – 545.

Karmiloff-Smith, A. – *Beyond Modularity*: *A Developmental Perspective on Cognitive*
Science, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, 1992.

Lane, R.D. – *Neural Correlates of Conscious Emoţional Experience*, în R. Lane, L. Nadei, G. Ahern, J. Allen, A. Kaszniak, S. Rapscak şi G.E. Schwartz (ed.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*, New York, Oxford U.P., 1999, pp. 345 – 370.

Lane, R.D., Fink, G.R., Chua, RM. L. şi Dolan, R.J. – „Neural activation during selective attention to subiective emoţional responses", în *Neuroreport*, nr. 8, 1997, pp. 3969 – 3972.

Lane, R.D., Kevley, L.S., Dubois, M.A., Shamasundara, R şi Schwartz, G.E. – „Levels of emoţional awareness and the degree of right hemispheric dominance in the perception of facial emotion", în *Neuropsychologia*, nr. 33, 1995, pp. 525 – 528.

Lane, R.D., Quinlan, D.M., Schwartz, G.E., Walker, RA. şi Zeitlin, S.B. – „The
Levels of Emoţional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion", în *Journal of Personality Assessment*, nr. 55, 1990, pp. 124 – 134.

Lane, R.D., Reiman, E.M., Axelrod, B., Yun, L.S., Holmes, A. şi Schwartz, G.E. – „Neural correlates of levels of emoţional awareness: Evidence of an interaction between emotion and attention in the anterior cingulate cortex", în *Journal of Cognitive Neuroscience*, nr. 10, 1998, pp. 525 – 535.

Lane, R.D. şi Schwartz, G.E. – „Levels of emoţional awareness: A cognitivedevelopmental theory and its application to psychopathology", în *American*

Journal of Psychiatry, nr. 144, 1987, pp. 133 – 143.

Lane, R.D., Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Kaszniak, A. şi Schwartz, G.E. – „Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in alexithymia", în

Psychosomatic Medicine, nr. 58, 1996, pp. 203 – 210.

Lane, R.D., Shapiro, D.E., Sechrest, L. şi Riedel, R. – „Pervasive emotion recognition deficit common to alexithymia and repression", în *Psychosomatic*

Medicine, nr. 60, 1998, pp. 92.

Lang, P.J., Bradley, M.M. şi Cuthbert, B.N. – *The* International *Affective Picture*

Sistem (*IAPS*): *Photographic Slides*, Gainsville (Florida), University of Florida

Center for Research în Psychophysiology, 1995.

Larsen, R.J. şi Diener, E. – „Affect intensity as an individual difference characteristic: A review", în *Journal of Research* în *Personality*, nr. 21, 1987, pp. 1 – 39.

Levine, D., Marziali, E. şi Hood, J. – „Emotion processing în borderline personality disorders", în *Journal of Nervous and Mental Disease*, nr. 185, 1997, pp. 240 – 246.

Loevinger, J. şi Wessler, R.

— *Measuring Ego Development*, vol. I: *Construction and*

Use of a Sentence Completion Test, San Francisco, Jossey-Bass, 1970.

Loevinger, J., Wessler, R. şi Redmore, C.

— *Measuring Ego development*, vol. II

Scoring Manual for Women and Girls, San Francisco, Jossey-Bass, 1970.

Mayer, J.D. şi Salovey, P. – *What Is Emotional Intelligence*? în P. Salovey şi D.J.

Sluyter (ed.), *Emoţional Development and Emotional Intelligence*, New York, Basic Books, 1997, pp. 3 – 31.

Mayer, J.D., Salovey, P. şi Caruso, D. – *Emotional Intelligence*, în R.J. Sternberg

(ed.), *Handbook of Intelligence* (ed. II), New York, Cambridge

U.P., 2000, pp. 396 – 421.

Mazoyer B.M., Tzourio N., Frak V., Syrota A., Murayama, N., Levrier, D., Salamon, G., Dehaene, S., Cohen, L. şi Mehler, J. – „The cortical representation of speech", în *Journal of Cognitive Neuroscience*, nr. 5, 1993, pp. 467 – 469.

Papez, J.W. – „A proposed mechanism of emotion", în *Archives of Neurology and*

Psychiatry, nr. 38, 1937, pp. 725 – 734.

Price, J.L., Carmichael, S.T. şi Drevets, W.C. – „Networks related to the orbital and medial prefrontal cortex; a substrate for emotional behavior?", în

Progress în Brain Research, nr. 107, 1996, pp. 523 – 536.

Rău, J.C. – „Perception of verbal and nonverbal affective stimuli în complex parţial scizure disorder", în *Dissertation Abstracts International* [B], nr. 54, 1993, pp. 506B.

Salovey, P. şi Mayer, J.D. – „Emotional intelligence", în *Imagination*, *Cognition*, *and Personality*, nr. 9, 1990, pp. 185 – 211.

Selman, R.L. – „The development of interpersonal competence: The role of understanding conduct", în *Developmental Review*, nr. 1, 1981, pp. 401 – 422.

Shipley, W. – „A self-administrering scale for measuring intellectual impairment and deterioration", în *Journal of Psychology*, nr. 9, 1940, pp. 371 – 377.

Stern, D.N. – *The Interpersonal World of the Infant*: *A View of Psychoanalysis and*

Developmental Psychology, New York, Basic Books, 1985.

Stüss, D.T.

— *Seif*, *Awareness*, *and the Frontal Lobes*: *A Neuropsychological Perspective*, în J. Strauss şi G.R. Goethals (ed.), *The Seif*: *Interdisciplinary Approaches*, New York, Springer-Verlag, 1991 (a), pp. 255 – 278 *Disturbance of Self-Awareness after Frontal Sistem Damage*, în G.P. Prigatano şi D.L. Schacter

(ed.), *Awareness of Deficit After Brain înjury*: *Clinical and Teoretical Issues*, New York, Oxford U.P., 1991 (b), pp. 63 – 83.

Teasdale, J.D., Howard, R.J., Cox, S.G., Ha, Y., Brammer, M.J., Williams, S.C.R. şi

Checkley, S.A. – „Funcţional MRI study of the cognitive generation of affect", în *American Journal of Psychiatry*, nr. 156, 1999,

pp. 209 – 215.

Vogt, B.A., Finch, D.M. şi Olson, C.R. – „Funcţional heterogeneity în cingulate cortex: The anterior executive and posterior evaluative regions", în *Cerebral*

Cortex, nr. 2, 1992, pp. 435 – 443.

Vogt, B.A. şi Gabriel, M. – *Neurobiology of Cingulate Cortex and Limbic Thalamus*, Boston, Birkhauser, 1993.

Wechsler, D. – *Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale – Revised* (*WAIS-R*), San Antonio (Texas), Psychological Corporation, 1981.

Weiskrantz, L.

— *Consciousness Lost and Found*: *A Neuropsychological Exploration*, Oxford, Oxford U.P., 1997.

Werner, H. şi Kaplan, B.

— *Symbol Formation*: *An Organismic-Developmental Approach to Language and the expression of Thought*, New York, John Wiley &

Sons, 1963.

Wrana, C., Thomas, W., Heindichs, G., Huber, M., Obliers, R., Koerfer, A. şi

Kohle, K. – „Levels of Emoţional Awareness Scale (LE-AŞ): Ein Beitrag zur empirischen Überprufung von Validităt und Reliabilităt einer deutschen Fassung", Postervortrag bei der 47. Arbeitstagung des Deutschen

Kollegiums fur Psychosomatische Medizin, Leipzig, martie 1998.

CAPITOLUL 9

Erori de raţionament *r* în ciuda unei capacităţi intelectuale superioare

Dovezi neurologice ale inteligenţei emoţionale de

ANTOINE BECHARA, DANIEL TRANEL şi ANTONIO R. DAMASIO

Nu există niciun dubiu că emoţia joacă un rol important în influenţarea multor funcţii cognitive şi comportamentale din viaţa cotidiană, printre care memoria şi procesul decizional. Importanţa emoţiei în relaţiile interumane este evidentă. Tulburările emoţionale sunt caracteristice pacienţilor cu multe probleme neurologice şi psihiatrice. În ciuda rolului fundamental jucat de emoţii în cazul multor tulburări psihiatrice, neurologice şi cognitive, cercetarea ştiinţifică a corelatelor neurale ale emoţiei şi influenţa emoţiei asupra gândirii şi cunoaşterii au fost în mare parte ignorate. Cercetătorii din

domeniul ştiinţelor cognitive, neuroştiinţe şi inteligenţa artificială au lăsat studierea emoţiilor în urma studierii tuturor celorlalte aspecte importante ale minţii şi creierului. Dată fiind importanţa emoţiilor în înţelegerea suferinţei umane, valoarea sa în managementul bolii, rolul său în interacţiunile sociale şi relevanţa sa pentru ştiinţele cognitive şi neurologia fundamentală, o înţelegere completă a condiţiei umane necesită o cunoaştere mult mai mare a neurobiologiei emoţiei. În acest capitol, vom expune progresele recente în înţelegerea rolului emoţiei în cunoaştere.

În ultimii ani, am început să caracterizăm fundamentul neurobiologic al problemelor decizionale ale pacienţilor cu leziuni bilaterale ale cortexului prefrontal ventro-medial. Această lucrare se bazează pe disponibilitatea unui cadru teoretic, ipoteza *mark*erului somatic (Damasio, 1994), care subliniază o explicaţie neuronală pentru afectarea capacităţii decizionale. Una dintre cele mai ciudate concluzii ale lucrării este că procesul decizional este un proces care depinde de semnalele emoţionale, definite ca răspunsuri bioreglatorii vizând menţinerea homeostaziei şi asigurarea supravieţuirii. În realitate, am descoperit că o emotivitate prea slabă are efecte profund dăunătoare asupra procesului decizional şi poate fi chiar la fel de dăunătoare precum emotivitatea excesivă considerată astfel de multă vreme.

Unul dintre primele şi cele mai renumite cazuri de aşa-zis sindrom de lob frontal a fost pacientul Phineas Gage, descris de Harlow (Harlow, 1848, 1868).

Phineas Gage era un lucrător la dinamitare şi a supravieţuit unei explozii care a aruncat prin partea frontală a capului său o rangă de fier folosită la introducerea explozibilului. Înainte de accident, Gage era un om de o inteligenţă normală, energic şi perseverent în executarea tuturor obiectivelor de lucru. Era responsabil, sociabil şi popular printre colegi şi prieteni. După accident, recuperarea sa fizică a fost remarcabilă. A supravieţuit accidentului cu o inteligenţă, memorie, vorbire, senzaţii şi mişcări normale. Însă comportamentul său s-a schimbat complet. A devenit iresponsabil, o persoană pe care nu se putea pune bază şi intolerant faţă de sfaturile ce i se dădeau când acestea se opuneau dorinţelor sale.

Folosind tehnicile moderne de neuro-imagistică, Damasio şi colaboratorii au reconstituit recent accidentul, bazându-se pe

măsurătorile realizate pe craniul lui

Gage (Damasio, Grabowski, Frank, Gălburda şi Damasio, 1994). Rezultatul-cheie al acestei cercetări de neuro-imagistică a fost că amplasarea leziunii lui Gage era regiunea bilaterală ventro-medială a cortexului prefrontal. Este interesant că acest caz şi alte cazuri similare descrise după el s-au bucurat multă vreme de foarte puţină atenţie. Reactivarea interesului pentru cazul său şi pentru diferite aspecte ale „sindromului lobului frontal" a venit odată cu cercetările realizate de mai mulţi oameni de ştiinţă pe pacienţi ca Phineas Gage (Benton, 1991; Eslinger şi

Damasio, 1985; Stüss, Gow şi Hetherington, 1992). Corespondentul modern al lui Phineas Gage este pacientul descris de Eslinger şi Damasio (1985). De-a lungul anilor, am studiat numeroşi pacienţi cu leziuni ventro-mediale prefrontale.

Aceştia dezvoltă un handicap sever în luarea deciziilor în viaţa personală şi socială, în ciuda păstrării în mare parte a aptitudinilor intelectuale. Aceşti pacienţi erau inteligenţi şi creativi înainte de apariţia leziunii cerebrale. După leziune, au avut dificultăţi de planificare a viitorului şi a zilei de lucru şi dificultăţi în alegerea prietenilor, a partenerilor, a activităţilor. Acţiunile pe care aleg să le facă duc adesea la pierderi de diferite naturi, de exemplu pierderi financiare, pierderi de statut social şi pierderea familiei şi a prietenilor. Alegerile lor nu le mai aduc avantaje şi sunt total diferite de tipurile de alegeri pe care se ştie că le făceau înaintea leziunilor cerebrale. Aceşti pacienţi decid adesea contrar interesului personal. Sunt incapabili să înveţe din greşelile lor, după cum o arată angajarea repetată în decizii cu consecinţe negative. În contrast vizibil cu această afectare a procesului decizional din viaţa cotidiană, pacienţii au avut performanţe normale la majoritatea testelor de laborator de rezolvare de probleme. Inteligenţa lor rămâne normală, aşa cum o demonstrează măsurătorile efectuate cu ajutorul testelor neuropsihologice clinice convenţionale.

DEFINIREA PROBLEMEI

Clasa de pacienţi cu leziuni ale cortexului ventro-medial prefrontal prezintă un defect enigmatic. Este dificil de explicat această problemă în termenii defectului de cunoaştere legat de situaţie sau în termenii unei deficienţe a aptitudinii intelectuale generale. Tulburarea nu poate fi explicată nici în termenii afectării înţelegerii sau a

exprimării limbajului, a memoriei de lucru sau a atenţiei. O perioadă îndelungată, starea acestor pacienţi a reprezentat o dublă provocare.

În primul rând, chiar dacă este evidentă afectarea capacităţilor decizionale în comportamentul lor cotidian, nu a existat niciun test de laborator eficient în detectarea şi evaluarea acestei deficienţe. În al doilea rând, nu a existat nicio explicaţie teoretică satisfăcătoare a mecanismelor neurologice şi cognitive care stau la baza deficienţei. În ultimii ani, am început să depăşim aceste dificultăţi.

Am conceput Testul Jocului de Noroc, care ne-a permis să detectăm în laborator deficienţa evazivă a acestor pacienţi, s-o măsurăm şi să-i investigăm posibilele cauze (Bechara, Damasio, Damasio şi Anderson, 1994). Am înregistrat progrese şi în înţelegerea naturii acestei deficienţe la nivelurile comportamental, psihofiziologic şi cognitiv. De ce a avut succes Testul Jocului de Noroc în detectarea deficienţelor decizionale ale acestor pacienţi şi de ce este el important pentru cercetarea neurologică a procesului decizional? Poate şi datorită faptului că

Testul Jocului de Noroc se apropie atât de mult de deciziile din viaţa reală. Testul este realizat în timp real şi combină factorii recompensă şi pedeapsă (câştigul şi pierderea banilor) astfel încât creează un conflict între o recompensă imediată, atractivă şi o pedeapsă probabilă în viitor. Astfel, subiectul este nevoit să-şi dea seama şi să facă alegerile avantajoase. Ca şi în cazul alegerilor pe care le facem în viaţă, testul ne prezintă opţiuni cu un anumit grad de risc şi nu există indicaţii evidente pentru cum, când sau ce se alege individul. Fiecare alegere este plină de nesiguranţă, deoarece un calcul sau o predicţie precisă a rezultatului unei opţiuni date nu este posibilă. Nu se poate obţine un scor bun la test, decât dacă ne ascultăm intuiţia sau „al şaselea simţ".

CADRUL TEORETIC

Am folosit un cadru teoretic cunoscut sub denumirea de *ipoteza markerului somatic* pentru a pentru a studia baza neuronală a procesului decizional (Damasio, 1994). Ipoteza *mark*erului somatic afirmă că baza neuronală a deficienţelor apărute în procesul de decizie caracteristice pacienţilor cu leziuni ventro-mediale prefrontale este activarea defectuoasă a stărilor somatice (semnalele emoţionale)

care ataşează valoare anumitor opţiuni şi scenarii, care

funcţionează ca preferinţe sistematice ascunse sau manifeste în orientarea deciziilor. Lipsiţi de aceste stări somatice, pacienţii trebuie să se bazeze pe analize cost – beneficiu ale diferitelor opţiuni conflictuale. Aceste opţiuni sunt prea numeroase, iar analizele lor prea lungi pentru a putea permite luarea deciziilor rapid, în timp real, în mod adecvat.

Pacienţii pot recurge la decizii bazate pe recompensarea imediată a unei opţiuni, însă nu reuşesc să ajungă la nicio decizie, dacă mai multe opţiuni au aceeaşi valoare de bază. Incapacitatea de a transpune în acţiuni directe stările somatice şi, prin urmare, de a lua decizii avantajoase, rezultă din disfuncţia unui sistem neuronal în care cortexul prefrontal ventro-medial este o componentă critică.

Alte regiuni neuronale, inclusiv amigdala şi cortexurile somato-senzoriale (ŞI, Să şi insula), aparţin şi ele aceluiaşi sistem neuronal (Figura 9.1), chiar dacă aceste

Figura 9.1

Imaginea de sus: Ariile gri reprezintă cortexul prefrontal ventro-medial. Cele două scheme din partea superioară prezintă imagini (laterale) externe ale creierului. Cele două desene inferioare prezintă creierul secţionat în jumătate şi imaginea internă (medială) a creierului. Desenul central oferă o imagine a creierului văzut de jos.

Imaginea de jos: scheme ale perspectivelor laterală şi medială ale creierului. Cercurile haşurate reprezintă amigdala. Structurile alungite ataşate de amigdală marchează poziţia hipocampului.

Zonele haşurate indică ariile senzitive primare (ŞI). Alte arii somato-senzitive, adică Să şi insula, se află „îngropate" în fisura silviană şi nu pot fi văzute decât dacă se îndepărtează stratul superficial al creierului.

regiuni diferite pot avea contribuţii diferite în procesul decizional general (Bechara, Damasio, Damasio şi Lee, 1999).

Mecanismele activării, atenţiei şi memoriei sunt şi ele necesare pentru evocarea şi expunerea reprezentărilor diferitelor opţiuni şi scenarii în contemplarea unei decizii. Cu toate acestea, este nevoie de un alt mecanism pentru cântărirea diferitelor opţiuni şi selectarea răspunsului cel mai avantajos. Acest mecanism de separare a opţiunilor bune de cele rele este ceea ce numim proces decizional, iar transformările psihologice produse fac parte din ceea ce numim stări somatice. În acest capitol, vom prezenta cercetări care urmăresc să

răspundă la aceste întrebări importante: (1) Ce dovezi avem că emoţia este un element important al procesului decizional? (2) Ce leziuni cerebrale sunt asociate cu afectarea procesului decizional? (3) Ce aspecte ale proceselor emoţionale perturbate produc deteriorări în procesul decizional?

PREFERINŢELE CONDUC LA LUAREA UNEI ANUMITE DECIZII

Situaţiile care implică probleme personale şi sociale sunt asociate puternic cu emoţiile pozitive şi negative. Recompensă sau pedeapsă, plăcere sau durere, fericire sau tristeţe – toate produc schimbări ale stărilor corporale, iar aceste schimbări sunt exprimate sub forma emoţiilor. Noi credem că astfel de experienţe emoţionale prealabile joacă adesea un rol important în luarea unei decizii.

Indiferent dacă aceste emoţii rămân inconştiente sau sunt percepute conştient sub forma sentimentelor, ele dau semnalele de start, stop sau întoarcere necesare luării unor decizii avantajoase. Cu alte cuvinte, activarea acestor stări somatice oferă semnale „preferenţiale" care marchează pe faţă sau inconştient diferitele opţiuni şi scenarii valoroase. Prin urmare, aceste preferinţe ajută la selectarea răspunsurilor avantajoase dintr-un şir de opţiuni disponibile. Private de aceste preferinţe sau *marker*-i somatici, opţiunile de răspuns devin mai mult sau mai puţin egale, iar deciziile ajung să fie dependente de o analiză cost-beneficiu lentă, raţională a numeroaselor opţiuni adesea contradictorii. Rezultatul este o selecţie inadecvată a unui răspuns. În secţiunile următoare, vom descrie cercetări care susţin ideea că procesul decizional este un proces guvernat de emoţii.

Testul Jocului de Noroc

O prezentare detaliată a Testului Jocului de Noroc poate fi găsită în lucrări anterioare (Bechara şi colaboratorii, 1994, 1999). Pe scurt, acesta foloseşte patru pachete de cărţi numite A, B, C şi D. Obiectivul testului e maximalizarea profitului plecând de la banii împrumutaţi pentru a putea juca jocul. Subiecţilor li se cere să realizeze o serie de 100 de selecţii de cărţi. Însă ei nu ştiu dinainte câte selecţii trebuie să facă. Subiecţii pot trage numai o carte o dată, din orice pachet şi sunt liberi să treacă de la un pachet la altul în orice moment şi ori de câte ori doresc. Dar decizia subiectului de a trage cartea dintr-un pachet şi nu din altul este în mare parte influenţată de diferite programe de recompensare imediată şi pedepsire pe viitor. Aceste programe îi sunt

prestabilite şi cunoscute experimentatorului, dar nu şi subiectului, şi se bazează pe principiile care urmează.

De câte ori un subiect trage o carte din pachetul A sau B, primeşte 100 de dolari. De câte ori trage din pachetele C sau D, primeşte 50 de dolari. În fiecare din cele patru pachete, subiectul întâlneşte pedepse neaşteptate (pierderi în bani).

Pedepsele sunt mai mari în pachetele cu câştig mai mare (A şi B) şi mai mici în pachetele cu câştig redus (C şi D). De exemplu, dacă a tras 10 cărţi din pachetul

A, câştigă 1.000 de dolari. Dar, printre cele 10 selecţii, ar întâlni cinci pedepse neaşteptate, cu sume între 150 şi 350 de dolari, rezultând într-un cost total de

1.250 de dolari. Pachetul B este similar: la fiecare 10 cărţi trase, subiectul ar câştiga 1.000 de dolari; însă, printre aceste 10 selecţii, se va afla o pedeapsă de 1.250

de dolari. Pe de altă parte, zece cărţi trase din pachetele C sau D aduc numai 500

de dolari, dar costă numai 250 de dolari în pedepse. Prin urmare, pachetele A şi B

sunt dezavantajoase, deoarece pe termen lung costurile sunt mai mari: subiectul pierde 250 de dolari la fiecare 10 cărţi. Pachetele C şi D sunt avantajoase pentru că, pe termen lung, conduc la un câştig: la fiecare 10 cărţi, subiectul câştigă 250

de dolari. Am construit recent o versiune computerizată a testului, cu o ordine puţin diferită de câştig şi pierdere; însă principiile de bază ale testului au rămas aceleaşi.

Am studiat rezultatele acestui test pe subiecţi normali (grupul de control) şi pe pacienţi cu leziuni corticale prefrontale ventro-mediale. Subiecţii normali au evitat pachetele proaste (A şi B) şi au preferat pachetele bune (C şi D). Pacienţii cu leziuni ventro-mediale nu au evitat pachetele proaste (A şi B); dimpotrivă, le-au preferat (Figura 9.2). În urma acestor rezultate, am sugerat că profilul de performanţă al pacienţilor este comparabil cu incapacitatea lor din viaţa reală de a decide avantajos. Acest lucru este valabil mai ales în sfera personală şi socială, domenii pentru care în viaţă, ca şi în cadrul testului, un calcul exact al rezultatelor viitoare nu este posibil şi opţiunile trebuie să se bazeze pe intuiţii şi pe fler.

Reacţii psihofiziologice anticipatorii ca indicatori ai semnalelor

emoţionale (preferinţe)

În lumina descoperirii faptului că Testul Jocului de Noroc e un instrument de laborator care detectează deficitul procesului decizional la pacienţii cu leziuni ventro-mediale, am continuat să abordăm problema asocierii deficitului cu un eşec al semnalizării somatice (Bechara, Tranel, Damasio şi Damasio, 1996).

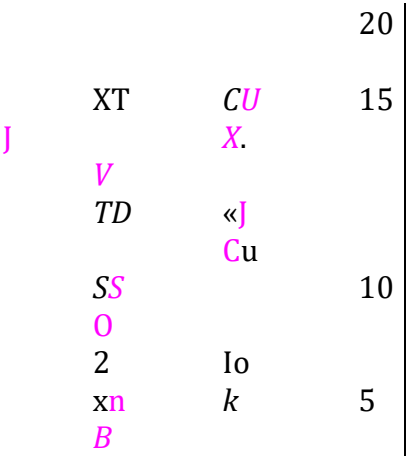
Pentru a răspunde la această întrebare, am adăugat la Testul Jocului de

Noroc un indicator fiziologic. Obiectivul era evaluarea activării stării somatice în momentul în care subiecţii luau decizii în timpul testului. Am studiat două grupuri: subiecţi normali şi pacienţi cu leziuni ventro-mediale. I-am rugat să facă testul în timp ce înregistram activitatea lor electrodermală sub forma răspunsului conductiv al pielii (*Skin Conductive Response* – SER). Pe măsură ce corpul începe să se transforme în urma unui gând şi o emoţie începe să fie transpusă în acţiune, sistemul nervos autonom începe să-şi intensifice activitatea la nivelul glandelor sudoripare din piele. Chiar dacă această activitate sudoripară e relativ redusă şi neobservabilă cu ochiul liber, ea poate fi amplificată şi înregistrată de un poligraf sub forma unei unde. Amplitudinea acestei unde poate fi măsurată, oferind astfel o imagine indirectă a emoţiei trăite de subiect.

subiecţi normali subiecţi cu leziuni prefrontale grup de control (n = 13) ventro-mediale (*n* = 6)

pachete dezavantajoase (A şi B)

pachete avantajoase (C şi D)



ordinea selecţiei cărţilor de la încercarea 1 la 100

Figura 9.2

Selectarea cărţilor la Testul Jocului de Noroc ca funcţie de grup (subiecţi normali – grup de control, subiecţi cu leziuni prefrontale ventro-mediale), tip de pachet (dezavantajos *vs*. avantajos) şi numărul de încercări. Subiecţii normali din grupul de control şi-au orientat selecţia către pachetele avantajoase. Pacienţii cu leziuni ventro-mediale prefrontale nu au înregistrat o trecere vizibilă şi au optat pentru pachetele dezavantajoase.

Atât subiecţii normali, cât şi cei cu leziuni ventro-mediale au generat SER

după ce au tras o carte şi li s-a spus că fie au câştigat, fie au pierdut bani. Însă cea mai importantă diferenţă a fost aceea că subiecţii normali, pe măsură ce câştigau experienţă, au început să genereze SER *înainte* de a trage o carte (de exemplu, atunci când se gândeau din ce pachet să tragă). Aceste SER anticipatorii au fost mai pronunţate înainte de tragerea unei cărţi din pachetele riscante (A şi B), în comparaţie cu pachetele sigure (C şi D). Cu alte cuvinte, aceste SER anticipatorii au fost un fel de „fler" care i-a avertizat pe subiecţi împotriva selecţiei din pachetele dezavantajoase. Pacienţii cu leziuni prefrontale ventro-mediale nu au generat

SER Înainte de tragerea unei cărţi. Această incapacitate de a genera SER înainte de tragerea unei cărţi din pachetele dezavantajoase corelează cu incapacitatea evitării acestor pachete (Figura 9.3). Aceste rezultate sunt dovezi puternice în sprijinul ideii că procesul decizional este ghidat de semnalele emoţionale generate în anticiparea evenimentelor viitoare.

Preferinţele nu sunt neapărat conştiente

Experimente ulterioare au arătat că semnalele somatice care exprimă preferinţe nu trebuie să fie neapărat percepute conştient. Am realizat un experiment

Figura 9.4

Răspunsul conductiv anticipator al pielii (SER) şi răspunsurile comportamentale (selecţia cărţilor)

ca funcţie de patru perioade (prepedeapsă, preintuitivă, intuitivă şi conceptuală) la subiecţii normali din grupul de control şi la pacienţii cu leziuni ventro-mediale prefrontale.

rele chiar din perioada prepedeapsă. Această schimbare a preferinţelor către pachetele bune a fost mai pronunţată în perioadele intuitivă şi conceptuală. Pacienţii cu leziuni ventro-mediale, pe de altă parte, nu au vorbit niciodată despre intuiţii privind pachetele bune sau proaste. Mai mult, ei nu au dezvoltat niciodată

SER anticipatorii şi au continuat să aleagă şi mai multe cărţi din pachetele proaste (A şi B), în loc de pachetele bune (C şi D).

O observaţie deosebit de curioasă a fost că nu toţi subiecţii din grupul normal au fost capabili să înţeleagă sarcina explicit, în sensul că nu au ajuns la perioada conceptuală. Numai 70% din ei au reuşit acest lucru. Chiar dacă 30% din grupul de control nu a ajuns la perioada conceptuală, ei au avut, totuşi, performanţe avantajoase. Pe de altă parte, 50% dintre pacienţii cu leziuni ventro-mediale au reuşit să atingă perioada conceptuală şi să spună clar ce pachete sunt bune şi ce pachete sunt proaste şi de ce. Pe de altă parte, chiar dacă 50% dintre pacienţi au atins perioada conceptuală, performanţa lor a rămas dezavantajoasă. După experiment, atunci când aceşti participanţi au fost întrebaţi de ce au continuat să aleagă cărţi din pachetele pe care le-au considerat proaste, ei au oferit scuze de genul: „Încercam să-mi dau seama ce se va întâmpla dacă voi continua să joc din pachetul de 100 de dolari"; sau: „Voiam să-mi recuperez pierderile rapid şi pachetele de 50 de dolari nu mă ajutau în acest sens".

Aceste rezultate arată că pacienţii cu leziuni ventro-mediale au continuat să aleagă dezavantajos în Testul Jocului de Noroc, chiar şi după ce au realizat în mod explicit consecinţele acţiunilor lor. Acest lucru sugerează că SER anticipatorii reprezintă preferinţe inconştiente, derivate din experienţa trecută a recompensei şi pedepsei. Aceste preferinţe ajută în a-i împiedica pe subiecţii normali să urmeze un curs de acţiune dezavantajos pe viitor. Acest lucru se produce chiar înainte ca subiecţii să conştientizeze caracterul bun sau prost al alegerii pe care sunt pe cale s-o facă. Fără aceste preferinţe, cunoaşterea a ceea ce este bun şi rău poate fi, totuşi, disponibilă. Însă această cunoaştere, singură, nu este suficientă pentru asigurarea unui comportament avantajos. De aceea, chiar dacă pacientul cu o leziune ventro-medială poate avea cunoaşterea declarativă a faptelor bune şi

rele, el nu reuşeşte să acţioneze în funcţie de această cunoaştere. Astfel, pacienţii pot să „răspundă" corect şi să „acţioneze" greşit.

UN SISTEM NEURONAL PENTRU PROCESUL DECIZIONAL

O relatare detaliată a ipotezei *mark*erului somatic se regăseşte la Damasio

(1994). În baza neuro-anatomiei primatelor neumane, cortexul prefrontal ventromedial primeşte proiecţii de la toate modalităţile senzoriale, direct sau indirect, în plus, cortexul ventro-medial are conexiuni bi-direcţionale foarte numeroase cu amigdala, o structură sub formă de alună, importantă pentru emoţie. În plus, are conexiuni bi-direcţionale cu zonele somato-senzitivă (ŞI şi s-a) şi insulară.

Când o persoană se confruntă cu o decizie şi cortexul ventro-medial prefrontal este activat, se produc unul sau ambele lanţuri de evenimente fiziologice următoare (vezi Figura 9.5).

Într-un lanţ, o stare emoţională adecvată (somatică) este reactivată şi semnalele de la activarea ei sunt trimise înapoi la structurile somato-senzitive corticale şi subcorticale de procesare a informaţiei, în special zonele somato-senzitivă

(ŞI şi s-a) şi insulară. Acest sistem anatomic este descris sub numele de *buclă corporală*. Starea somatică activată poate acţiona conştient sau inconştient asupra proceselor neuronale care permit persoanei să realizeze/evite o anumită acţiune.

După ce emoţiile au fost exprimate şi trăite măcar o dată, o persoană îşi poate forma reprezentări ale acestor experienţe emoţionale în ariile corticale somato-senzorială/insulară. De aceea, după ce emoţiile au fost învăţate, un lanţ posibil de evenimente fiziologice este evitarea reacţiilor corpului în totalitate, activarea directă a zonelor somato-senzorială/insulară şi crearea unei imagini a unei stări emoţionale corporale mai puţin intense comparativ cu exprimarea reală a emoţiei în corp. Acest sistem anatomic este descris ca *bucla „ca şi când"*. Astfel, reţeaua neuronală care mediază activarea stărilor emoţionale (somatice) implică numeroase regiuni neuronale. Cortexul prefrontal ventro-medial este o regiune critică. Însă mai există şi alte componente importante în această reţea neuronală, în continuare, urmează cercetări legate de aceste două structuri critice.

Amigdala

Structurile centrale autonome, precum amigdala, pot activa răspunsuri somatice în viscere, în patul vascular, în sistemul endocrin

şi sistemele neuro-transmiţătorilor nonspecifici. Mai mult, amigdala joacă un rol important în emoţie, Bucla „ca şi când".

Figura 9.5

Diagrame simple ilustrând *bucla corporali* şi *bucla „ca şi când"* de evenimente fiziologice, în ambele desene, creierul este reprezentat prin perimetrul negru de sus şi corpul, prin cel de jos

(VM = cortexul ventro-medial prefrontal).

aşa cum au arătat în mod repetat diferite cercetări pe leziuni şi neuro-imagistica funcţională (Davidson şi Irwin, 1999). De aceea, am testat ipoteza potrivit căreia amigdala joacă un rol în procesul decizional. Folosind Testul Jocului de Noroc ca instrument de evaluare a procesului decizional, am studiat un grup de pacienţi cu leziuni bilaterale ale amigdalei şi un grup de subiecţi normali cu aceleaşi caracteristici demografice şi educaţionale. Am urmărit activitatea SER a acestor subiecţi în timp ce efectuau Testul Jocului de Noroc. Rezultatele au arătat că subiecţii normali din grupul de control au ales mai multe cărţi din pachetele avantajoase C şi D (câştig imediat redus, dar mai mare în viitor) şi mai puţine din pachetele dezavantajoase A şi B (câştig imediat înalt, dar pierderi viitoare mai mari). Similar cu pacienţii cu leziuni bilaterale ale cortexului ventro-medial prefrontal, pacienţii cu leziuni amigdaliene au făcut invers, alegând mai multe cărţi din pachetele dezavantajoase, comparativ cu pachetele avantajoase.

Examinând generarea de SER, pacienţii cu leziuni amigdaliene s-au asemănat cu pacienţii cu leziuni ventro-mediale prin faptul că nici ei nu au reuşit să genereze SER anticipatorii înainte de selecţia unei cărţi (Bechara şi colaboratorii, 1999). Rezultatele au susţinut ipoteza că amigdala este o componentă critică a unui sistem implicat în luarea deciziilor. Însă, aşa cum vom explica mai târziu, mecanismul subiacent responsabil pentru deteriorările procesului decizional la pacienţii cu leziuni amigdaliene poate fi diferit de cel al pacienţilor cu leziuni ventro-mediale.

Cortexul somato-senzorial/insular

Cortexul somato-senzorial şi insular primeşte semnale de la *soma* (corp). Mai mult, în urma studiilor făcute pe pacienţii cu leziuni în zona somato-senzorială/

Insulară dreaptă, s-a descoperit că, în aceste zone, se găsesc stocate reprezentări ale stărilor corporale precum cele care au loc în

timpul producerii unei emoţii

(Damasio, 1994). Într-adevăr, anosognozia este o tulburare neurologică ce rezultă în urma disfuncţionalităţii emisferei drepte (lezarea cortexurilor somato-senzoriale), în care pacientul are paralizată partea stângă a corpului. Pacientul anosognozic nu-şi poate mişca mâna şi braţul stâng sau piciorul stâng. Partea stângă a feţei poate fi şi ea imobilă, iar pacientul nu poate merge sau sta în picioare. Dar acest pacient nu conştientizează problema şi afirmă că totul e în ordine. Numai atunci când este confruntat cu problema sa evidentă, pacientul începe să admită că ar putea exista anumite perturbări. Cu alte cuvinte, aceşti pacienţi sunt incapabili să detecteze defectul automat, rapid şi intern prin intermediul sistemului senzorial corporal. Nu numai atât, persoanele cu anosognozie sunt incapabile să ia decizii adecvate în probleme personale sau sociale, ca şi în cazul pacienţilor cu leziuni ventro-mediale, numai că acest defect este mai puţin vizibil. Motivul este că pacienţii cu leziuni ventro-mediale par normali din punct de vedere neurologic şi pot astfel să se angajeze într-o varietate de interacţiuni sociale, care expun cu uşurinţă problemele de raţionament şi decizie. Pe de altă parte, pacienţii cu anosognozie sunt consideraţi bolnavi datorită deficitului motor şi senzorial, având astfel acces la o gamă limitată de interacţiuni sociale. Cu alte cuvinte, oportunităţile lor de a se plasa în situaţii care pot conduce la consecinţe negative sunt reduse. Pe baza acestor observaţii clinice, am formulat ipoteza că aceste structuri somato-senzoriale sunt critice pentru procesul decizional şi activarea stărilor somatice. Am realizat Testul Jocului de Noroc cu un grup de pacienţi cu leziuni în cortexul somato-senzorial/insular drept sau stâng şi un grup de subiecţi normali, cu aceleaşi caracteristici demografice şi educaţionale.

Am urmărit activitatea SER a acestor subiecţi în timpul realizării testului

(Bechara, Tranel, Damasio şi Damasio, 1997). Pacienţii cu leziuni pe partea stângă au avut performanţe similare cu subiecţii normali la Testul Jocului de Noroc.

De partea cealaltă, pacienţii cu leziuni pe partea dreaptă au făcut contrariul şi au selectat mai multe cărţi din pachetele dezavantajoase, comparativ cu pachetele avantajoase. Ca şi în cazul pacienţilor cu leziuni amigdaliene şi ventro-mediale, cei cu leziuni somato-senzoriale/insulare în emisfera dreaptă (dar nu şi în emisfera

stângă) nu au reuşit să genereze SER anticipatorii înainte de selectarea unei cărţi. Acest rezultat vine în sprijinul ipotezei că zonele corticale somato-senzorială şi insulară sunt componente critice ale unui sistem implicat în luarea deciziilor. Însă, aşa cum vom explica ulterior, mecanismul subiacent responsabil pentru deficienţele procesului decizional este, poate, diferit de cel amigdalian sau ventro-medial prefrontal.

Leziuni diferite perturbă aspecte diferite ale procesului emoţional

Este evident că emoţia nu este un proces unitar şi diferite cercetări au arătat că ea se compune din mai multe părţi „analizabile" (Davidson şi Irwin, 1999;

Le Doux, 1996). Există multe aspecte diferite ale emoţiei. Un aspect include capacitatea de a percepe şi recunoaşte emoţiile în expresiile faciale. În domeniul social, când vedem faţa unei persoane furioase, este important să recunoaştem şi să interpretăm intenţia persoanei în urma expresiei faciale şi să ne comportăm în mod adecvat. Un alt aspect al procesării emoţionale este capacitatea de a ataşa semnificaţie emoţională evenimentelor care altfel sunt neutre (condiţionare). De exemplu, mersul la un restaurant *fast-food* într-o anumită seară din săptămână poate fi un eveniment neutru, care ţine de rutină. Însă, într-o seară, în timp ce subiectul mânca, un conflict între două persoane a dus la o bătaie în restaurant, s-au folosit pistoalele şi un glonţ rătăcit l-a lovit pe subiect în braţ. Dacă acesta trece pe lângă restaurant din nou (anterior un loc neutru), ar putea trăi o frică intensă acum. Imaginaţi-vă că subiectul ar fi incapabil să facă o asociere între acel restaurant şi frică. În acest caz, el ar putea decide să se întoarcă în acel restaurant şi ar putea trăi o altă experienţă vătămătoare. Un al treilea aspect al procesării emoţiilor, important pentru procesul decizional, este capacitatea de a trăi emoţii din amintirea evenimentelor emoţionale anterioare. Să presupunem că, după câteva luni, aceeaşi persoană se află la un alt restaurant şi doi clienţi încep să se certe. Amintirea experienţei trăite în restaurantul anterior poate evoca un sentiment de teamă, care îi poate influenţa decizia de a-şi termina masa ori de a părăsi restaurantul. Dacă amintirea acestei experienţe anterioare nu-i trezeşte teama, persoana poate ignora conflictul, continuând să mănânce şi riscând să fie vătămată şi mai rău.

Acestea sunt exemple simple, care ilustrează modul în care diferite aspecte ale procesării emoţiilor pot influenţa procesul decizional. În deciziile cotidiene din viaţă, nu este nevoie ca emoţia să fie frica indusă de o împuşcătură; poate fi tristeţea indusă de pierderea unei mari sume de bani, fericirea câştigării unui premiu prestigios ori satisfacţia unui zâmbet al şefului mulţumit. Similar, decizia nu trebuie să fie legată de intrarea sau ieşirea dintr-un anumit restaurant; poate fi acceptarea unei noi sarcini, urmărirea unor noi obiective sau ajutarea la alegerea unei oficialităţi. În toate aceste exemple, pot fi evocate emoţii pozitive sau negative. Dacă unul dintre mecanismele procesării emoţiilor e deficitar, atunci procesul activării stării somatice este alterat, iar calitatea procesului decizional este compromisă. În cercetările următoare, am căutat să le asociem deficienţele procesului decizional unor pacienţi cu diferite leziuni cerebrale.

Recunoaşterea emoţiilor în expresiile faciale – în aceste experimente, au fost folosite trei grupuri de pacienţi-ţintă. Pacienţii aveau leziuni într-una dintre următoarele arii: (1) leziuni bilaterale în cortexul ventro-medial; (2) leziuni bilaterale ale amigdalei; (3) leziuni ale cortexului somato-senzorial/insular drept.

Acestor pacienţi li s-au arătat imagini cu expresiile faciale ale emoţiilor şi au fost rugaţi să evalueze cât de intensă era emoţia în fiecare imagine. Rezultatele indică faptul că pacienţii cu leziuni ventro-mediale nu au această capacitate (Radolphs, comunicare personală, 1998; dar vezi şi Rolls, 1999, pentru o excepţie). S-a demonstrat că amigdala este esenţială pentru recunoaşterea emoţiilor în expresiile faciale, mai ales a fricii (Adolphs, Tranel, Damasio şi Damasio, 1995) şi în evaluarea încrederii pe care o putem avea într-o anumită persoană (Adolphs, Tranel şi Damasio, 1998). Mai mult, s-a demonstrat rolul jucat de cortexul somato-senzorial/insular drept în recunoaşterea emoţiilor în expresiile faciale (Adolphs, Damasio, Tranel şi Damasio, 1996).

Aceste rezultate sugerează că amigdala şi cortexul somato-senzorial/insular drept sunt importante pentru acest aspect al procesării emoţionale (recunoaşterea emoţiilor în expresiile faciale). Deşi aceste experimente nu abordează problema direct: incapacitatea de a recunoaşte şi interpreta emoţia într-o expresie facială duce la defecte în procesul decizional la Testul Jocului de Noroc, aceste rezultate indicând faptul că substraturile neuronale care deservesc

aceste aspecte ale procesării emoţionale şi deciziei se suprapun. Pe scurt, un defect în procesarea emoţională poate avea consecinţe negative asupra deciziilor din sfera socială.

Într-adevăr, recunoaşterea emoţiilor pe figura umană e crucială pentru aptitudinea de a citi şi interpreta emoţiile altora, cu rol fundamental în luarea deciziilor în domeniul social.

Condiţionarea emoţională – Am folosit o paradigmă a condiţionării prin frică, pentru a testa dacă deficienţele din procesul decizional asociate cu o anumită leziune cerebrală se datorează unui defect al aptitudinii de a ataşa semnificaţie emoţională anumitor evenimente (condiţionare emoţională). Paradigma a constat în folosirea a patru culori diferite de diapozitive monocrome ca stimul condiţionat (SC) şi nu sunt de o intensitate care sperie (100 db) ca stimul necondiţionat (SNC). Activitatea SER a servit drept indice al răspunsului emoţional (Bechara şi colaboratorii, 1995). În această procedură, diapozitivele de culori diferite le-au fost prezentate subiecţilor într-o ordine aleatorie. Iniţial, niciunul dintre acestea nu a trezit SER, deoarece erau neutre. Însă, ori de câte ori apărea o culoare pe ecran (albastru), un sunet puternic urma după el. Auzul unui sunet puternic îl speria inevitabil pe subiect şi apărea un SER mare. După ce diapozitivul albastru a fost prezentat în asociere cu SNC (sunetul puternic) de câteva ori, diapozitivul albastru nu a mai fost neutru. Prin urmare, la indivizii normali, atunci când diapozitivul albastru le-a fost arătat singur (fără să fie urmat de sunetul puternic), a provocat secreţia de SER. Cu alte cuvinte, diapozitivul albastru a dobândit atribute emoţionale noi din asocierea cu sunetul puternic.

Folosind această procedură de condiţionare, am testat trei grupuri de pacienţi-ţintă cu leziuni într-una dintre următoarele zone: (1) leziuni bilaterale în cortexul ventro-medial; (2) leziuni bilaterale ale amigdalei; (3) leziuni ale cortexului somato-senzorial/insular drept. Rezultatele arată că pacienţii cu leziuni bilaterale ventro-mediale prefrontale au dobândit condiţionarea, ca şi pacienţii cu leziuni ale cortexului somato-senzorial/insular drept. Cu alte cuvinte, aceşti pacienţi au început să producă SER la vederea diapozitivului albastru. Singurul grup care nu a dobândit condiţionarea a fost cel cu leziuni amigdaliene bilaterale.

Aceşti pacienţi au produs SER în cantităţi foarte mari la auzul sunetului puternic singur. Însă nu au reuşit să producă SER la vederea

diapozitivului albastru.

Când au fost întrebaţi ce diapozitiv a fost asociat cu sunetul puternic şi ce diapozitive nu au fost, ce culori aveau dispozitivele, pacienţii şi-au amintit perfect aceste date, dar nu au reuşit să-i ataşeze un atribut emoţional diapozitivului albastru. Această descoperire sugerează că amigdala este o structură crucială pentru acest aspect al procesării emoţionale, adică pentru condiţionarea emoţională. Prin urmare, este rezonabil să presupunem că eşecul acestor pacienţi de a produce SER anticipatoriu în cadrul Testului Jocului de Noroc şi deficienţele procesului decizional din viaţa reală sunt rezultatul indirect al acestui eşec de a dobândi reacţii emoţionale condiţionate.

Trăirea emoţiilor – Am folosit imagistica emoţională pentru a vedea dacă un proces decizional deficitar asociat cu o anumită leziune cerebrală se datorează unui defect al aptitudinii de a evoca o emoţie prin amintirea unei experienţe emoţionale anterioare. În această procedură de imagistică emoţională, subiecţilor li s-a cerut să găsească în viaţa lor câte o situaţie în care au simţit fiecare dintre următoarele emoţii: fericire, tristeţe, teamă şi furie. După ce a fost obţinută o descriere scurtă a fiecărei întâmplări, subiecţii au dat un test psihologic. Au fost rugaţi să-şi imagineze şi să retrăiască fiecare scenariu emoţional; în timp ce făceau acest lucru, s-a urmărit activitatea SER pentru a obţine un indicator obiectiv al emoţiei pe care o trăiau. În perioada de control, aceiaşi subiecţi au fost rugaţi să-şi amintească şi să-şi imagineze o experienţă lipsită de emoţii, precum sculatul dimineaţa, spălatul, îmbrăcatul, luatul micului-dejun şi apoi mersul la lucru. La finalul imaginării situaţiei emoţionale, subiecţii au fost rugaţi să evalueze cât de mult au „simţit" emoţia vizată (pe o scară de la o la 4).

Folosind această procedură, am testat aceleaşi trei grupuri de pacienţi-ţintă cu leziuni într-una dintre zonele următoare: (1) leziuni bilaterale în cortexul ventro-medial; (2) leziuni bilaterale ale amigdalei; şi (3) leziuni ale cortexului somato-senzorial/insular drept. Pacienţii cu leziuni ventro-mediale şi amigdaliene au fost capabili să-şi amintească experienţe emoţionale anterioare. Ei i-au acordat emoţiei evaluări subiective înalte şi au generat o activitate SER înaltă în timpul imaginării furiei, spre deosebire de situaţia neutră. Chiar dacă toţi pacienţii cu leziuni ventro-mediale şi amigdaliene au trăit cu convingere furia, reamintirea furiei a fost mai puţin fidelă. Unii nu au

putut retrăi furia deloc, iar cei care au putut au făcut-o având o reacţie mai puţin intensă (când răspunsul a fost comparat cu furia). Pacienţii cu leziuni ventro-mediale au avut dificultăţi în evocarea situaţiilor fericite şi triste, în timp ce unii pacienţi cu leziuni amigdaliene au reuşit să evoce emoţii fericite şi triste. Aceste rezultate sugerează că distrugerea cortexului ventro-medial prefrontal sau a amigdalei reduce capacitatea de a retrăi o emoţie prin amintirea unui eveniment emoţional anterior. Această capacitate redusă poate contribui la eşecul pacienţilor de a activa stările somatice adecvate şi de a lua decizii avantajoase. Faptul că pacienţii nu sunt total lipsiţi de emoţie şi că îşi pot aminti şi retrăi emoţiile într-o anumită măsură sugerează că slăbiciunea nu este singurul factor responsabil pentru deficitul procesului decizional.

Din contră, pacienţii cu leziuni în cortexul somato-senzorial/insular drept au reuşit să-şi amintească situaţii emoţionale care au avut loc înainte de leziunea cerebrală (precum nunţile, înmormântările sau accidentele de maşină). Ei au avut, însă, dificultăţi în a retrăi emoţia asociată cu acea situaţie (Damasio, Bechara, Tranel şi Damasio, 1997; Tranel, Bechara, Damasio şi Damasio, 1998). Niciunul dintre aceşti pacienţi nu a manifestat schimbări în activitatea SER proprie atunci când şi-au amintit oricare dintre emoţiile-ţintă. Prin urmare, aceşti pacienţi au acordat evaluări subiective imaginării acestor emoţii. Acest lucru sugerează că zonele somato-senzorială şi insulară dreaptă sunt deosebit de importante pentru acest aspect al procesării emoţionale, adică evocarea emoţiilor dintr-un scenariu imaginat. De aceea, e rezonabil să presupunem că eşecul pacienţilor cu leziuni insulare sau somato-senzoriale pe partea dreaptă de a produce SER anticipatorii în cadrul Testului Jocului de Noroc şi deficienţele în procesul decizional arătate de ei sunt un rezultat indirect al acestui eşec de a evoca starea somatică a unei situaţii emoţionale anterioare.

Natura deficitului decizional la pacienţii cu leziuni frontale

Cercetările noastre sugerează că deficienţele procesului decizional asociate cu leziunile amigdaliene pot rezulta din incapacitatea de a retrăi emoţia unui eveniment emoţional ulterior. Pe de altă parte, deficienţele procesului decizional asociate cu leziuni ale cortexului ventro-mediale prefrontale rămân neprecizate.

Mai departe vom vorbi despre unele mecanisme posibile.

Impulsivitatea şi inhibarea răspunsurilor – Impulsivitatea este

un termen definit greşit, adesea legat de funcţia creierului prefrontal (Fuster, 1996; Miller, 1992) şi, de obicei, înseamnă lipsa inhibiţiei unor răspunsuri. Comportamentul pacienţilor cu leziuni ventro-mediale la Testul Jocului de Noroc şi în viaţa reală poate fi considerat similar cu comportamentul impulsiv al unui copil care vede o bomboană pe masă, dar nu se atinge de ea, deoarece părinţii săi i-au spus:

„Nu, trebuie să mănânci întâi cina sau vei fi pedepsit". Copilul înţelege informaţia şi se poate gândi la asta puţin, dar, după două minute, nu mai poate rezista tentaţiei, amânând gratificarea şi inhibând răspunsul de a întinde mâna către bomboană. Similar, atunci când pacienţilor cu leziuni ventro-mediale li se prezintă un pachet de cărţi cu o recompensă mare imediată, dar care poate produce o pierdere mare în viitor, pacienţii caută gratificarea. Acest lucru este valabil şi în cazul comportamentului cotidian al acestor pacienţi. Ei par incapabili să amâne prea mult timp gratificarea prin recompensă, aşa cum indică şi tendinţa lor de a reveni mai des la pachetele care oferă o recompensă imediată înaltă, dar ascund o pierdere mai mare în viitor. Însă întrebarea fără răspuns în acest context este următoarea: care e natura mecanismului care decide când să reprime sau când să nu reprime un anumit răspuns, precum căutarea unei recompense imediate mari?

Noi susţinem că natura acestui mecanism este o stare somatică sau, altfel spus, un semnal emoţional.

Folosind ca exemplu comportamentul impulsiv al unui copil atunci când vede o bomboană, putem observa conflictul creat de decizia de a întinde mâna sau de a nu întinde mâna spre ea. Pe de o parte, există stări somatice pozitive, generate de recompensa imediată disponibilă (bomboană). Pe de altă parte, există stări somatice negative, generate de pedepsele amânate sau inexistente aplicate de părinţi. Dacă ameninţarea pedepsei e suficient de puternică, atunci stările emoţionale negative create de ameninţarea pedepsei vor contracara stările somatice pozitive produse de recompensa imediată. Alegerea de a căuta recompensa ar fi astfel marcată cu o valoare negativă, iar răspunsul căutării recompensei imediate poate fi inhibat. Însă, dacă situaţia este cea a unei pedepse blânde, care ar lăsa recompensa imediată să cântărească mai greu decât pedeapsa viitoare, stările somatice negative declanşate de posibila pedeapsă pot să nu fie suficient de puternice pentru a contracara stările pozitive generate de

recompensa imediată, în acest caz, alegerea ar fi marcată cu o valoare pozitivă şi răspunsul nu ar trebui să fie inhibat. Acest exemplu ilustrează două interpretări diferite ale aceleiaşi situaţii, implicând o recompensă imediată şi o pedeapsă viitoare. Într-una dintre ele, inhibarea acţiunii de a căuta recompensa trebuie să se producă; în cealaltă, există un motiv bun de căutare a recompensei. Constructul impulsivităţii nu explică singur când trebuie inhibat sau nu un anumit răspuns. Activarea stărilor somatice oferă semnale importante care ajută în luarea deciziei de a inhiba sau nu răspunsul. De aceea, chiar dacă am putea spune că deficienţele în procesul decizional la pacienţii cu leziuni ventro-mediale se pot datora impulsivităţii lor, problema la care nu avem răspuns este: de ce eşuează în activarea stărilor somatice, adică, în generarea de SER anticipatorii? Condiţionarea de ordin superior este o explicaţie posibilă.

Condiţionarea de ordin superior – Cercetările au arătat mereu că maimuţele cu leziuni ale amigdalei au o tendinţă crescută de abordare a unor obiecte periculoase, precum şerpii (Aggleton, 1992), de parcă obiectul fricii nu mai poate evoca starea de frică. Urmând o linie paralelă de raţionament, putem susţine că oamenii învaţă pe tot parcursul dezvoltării lor să asocieze ideea de a câştiga şi pierde bani cu elemente care reprezintă recompense şi pedepse reale, înnăscute şi imediate (sau primare), precum hrana, adăpostul, sexul, durerea etc. Când este lezată amigdala, elementele de acest fel nu mai pot evoca stările somatice adecvate de recompensă şi pedeapsă, aşa cum obiectul fricii nu mai poate trezi starea de frică în maimuţele cu amigdalotomie. Prin urmare, conceptul de pierdere şi câştig financiar nu mai poate trezi stările somatice adecvate. Pe de altă parte, când este lezat cortexul ventro-medial, credem că ideea de pierdere şi câştig financiar mai poate încă să evoce stările somatice adecvate. Însă, dacă informaţia exteroceptivă nouă este asociată cu o pedeapsă precum pierderea financiară, care este abstractă, învăţată şi îndepărtată (sau secundară), atunci aceşti pacienţi încep să manifeste deficienţe. Cu alte cuvinte, nu reuşesc să asocieze informaţia exteroceptivă (pachetele dezavantajoase) cu stările somatice ale unei pedepse secundare (pierderea financiară).

Pentru a testa această idee, am studiat un grup de pacienţi cu leziuni bilaterale ale amigdalei, dar fără leziuni ale cortexului ventromediale prefrontal, şi un grup de pacienţi cu leziuni bilaterale

ale cortexului ventromediale prefrontale, dar fără leziuni amigdaliene. Am folosit Testul Jocului de Noroc pentru a evalua performanţa decizională şi activitatea SER ca indice al activării stărilor somatice (Bechara şi colaboratorii, 1999). În concordanţă cu ipoteza noastră, am descoperit că pacienţii cu leziuni amigdaliene nu reuşesc să genereze SER

atunci când câştigă sau pierd bani în Testul Jocului de Noroc. Un astfel de eşec de a evoca stările somatice la câştigarea sau pierderea banilor precede producerea de SER anticipatorii necesari pentru învăţarea realizării unei alegeri avantajoase în Testul Jocului de Noroc. Dimpotrivă, pacienţii cu leziuni ventro-mediale au produs SER atunci când au câştigat sau pierdut bani. Însă, problema era dezvoltarea de SER anticipatorii. Subiecţii normali au format asocieri între stimulii noi (pachetul de cărţi) şi stările somatice evocate de o pedeapsă secundară

(pierderea financiară). Prin urmare, subiecţii normali au început să genereze stări somatice ori de câte ori au contemplat selecţia unei cărţi din pachetele asociate cu pierderi mari de bani (au produs SER anticipatorii) şi au învăţat să evite aceste pachete. Din contră, pacienţi cu leziuni ventro-mediale nu au reuşit să genereze

SER anticipatorii la selectarea dintr-un pachet nefavorabil, drept care au continuat să selecteze cărţi din pachetele nefavorabile.

Aceste rezultate sugerează că amigdala şi cortexul ventro-medial prefrontal sunt esenţiale în asocierea informaţiei exterocep tive cu informaţia interoceptivă despre stările somatice. Aceste stări somatice realizează orientarea preferenţială a procesului decizional spre un curs de acţiune avantajos. Însă diferenţa dintre amigdală şi cortexul ventro-medial prefrontal este următoarea: în cazul amigdalei, defectul este asocierea informaţiei exterocep tive cu stările somatice generate de o pedeapsă *primară*; în cazul cortexului ventro-medial prefrontal, defectul constă în asocierea informaţiei exterocep tive cu stările somatice evocate de o pedeapsă *secundară*.

Afirmaţia potrivit căreia zona corticală ventro-medială prefrontală asociază informaţia exteroceptivă cu stările somatice ale pedepselor abstracte, învăţate şi amânate spre deosebire de amigdală, care asociază informaţia exteroceptivă cu stările somatice ale pedepselor reale, înnăscute şi imediate, este semnificativă.

Această distincţie poate reflecta două tipuri de deficit de decizie observabil în comportamentele din viaţa reală la aceşti pacienţi.

Deficitul decizional la pacienţii cu leziuni corticale ventro-mediale au consecinţe pe termen lung şi de obicei nu duc la vătămări corporale. De exemplu, pacienţii cu aceste leziuni fac alegeri care duc la pierderi financiare pe termen lung, la pierderea unui prieten sau a familiei, dar rareori se angajează în acţiuni care ar putea duce la vătămare fizică pentru ei sau alte persoane. Cu alte cuvinte, tipul de deficit decizional manifestat de ei în viaţa reală e legat de recompense şi pedepse secundare, nu primare.

Pe de altă parte, chiar dacă pacienţii cu leziuni bilaterale ale amigdalei manifestă disfuncţionalităţi ale procesului decizional în domeniul social similare cu cele ale pacienţilor cu leziuni ventro-mediale, ei tind să întreprindă acţiuni care duc în final la vătămarea fizică a lor sau a altora. Mai mulţi pacienţi cu leziuni amigdaliene care au participat la cercetările noastre trăiesc sub supravegherea unui îngrijitor şi sunt incapabili să funcţioneze singuri în societate. În anumite cazuri, aceşti pacienţi au întreprins acţiuni care au dus la vătămarea lor şi a altora.

CONCLUZII

Deşi cercetările care vizează inteligenţa emoţională sunt relativ noi, există deja mai multe modele concurente pentru inteligenţa emoţională (de exemplu, Mayer, Salovey şi Caruso, 2000). Cercetările noastre pe pacienţi cu tulburări neurologice nu pot susţine un model şi respinge un altul. Însă oferă un suport puternic pentru conceptul de inteligenţă emoţională, care poate fi considerat o colecţie de aptitudini emoţionale ce constituie o formă de inteligenţă diferită de inteligenţa cognitivă sau IQ. Această inteligenţă emoţională îi permite individului o eficienţă socială mai mare faţă de alţi indivizi în anumite aspecte ale vieţii sociale. Într-adevăr, pacienţii cu leziuni ale cortexului prefrontal ventro-medial, pe care i-am descris în acest capitol, oferă o dovadă clară a faptului că informaţia şi IQ-ul înalt nu sunt suficiente pentru luarea deciziilor avantajoase în viaţa reală.

Aceşti pacienţi suferă de un deficit al capacităţii de procesare a semnalelor emoţionale. Consecinţele sunt compromiterea severă a capacităţii de a face faţă în mod eficient solicitărilor sociale şi de mediu. Aceste rezultate oferă un suport puternic pentru teoria potrivit căreia emoţiile sunt ingredientele unei forme distincte de aptitudine critică pentru inteligenţa generală în viaţa socială.

Este important să facem distincţia între abordarea noastră de

cercetare a pacienţilor cu tulburări neurologice şi abordarea adoptată de multe alte cercetări ale inteligenţei emoţionale. Cercetarea noastră se concentrează pe izolarea defectelor din mecanismele mai simple ale emoţiei, precum cele prezentate în acest capitol. Cercetarea în domeniul inteligenţei emoţionale s-a centrat pe forme mult mai complexe, sofisticate şi psihologice ale emoţionalităţii. Exemple bune pentru aceste forme complexe de emoţionalitate sunt cele descrise de Bar-On (cap. 17), precum: (1) aptitudinea de a se conştientiza, înţelege şi exprima; (2) aptitudinea de a sesiza, înţelege şi accepta sentimentele şi emoţiile altora; (3) aptitudinea de a rezista gratificării şi de a o amâna; (4) aptitudinea de a genera sentimente pozitive; şi (5) aptitudinea de a-şi adapta şi schimba emoţiile în faţa solicitărilor şi condiţiilor externe imprevizibile şi schimbătoare. Cu toate acestea, credem că defectele din mecanismele simple ale emoţiilor identificate de noi se pot manifesta la un nivel mai înalt ca defecte ale factorilor emoţionali descrişi de Bar-On.

De exemplu, primul factor descris de Bar-On aminteşte de defectul pacienţilor anosognozici, care nu-şi conştientizează handicapul corporal sever în mod automat, rapid şi intern, prin sistemul senzorial corporal şi, de aceea, nu realizează că este ceva în neregulă cu ei. Pacienţii cu leziuni ale cortexului ventro-medial prefrontal seamănă, din acest punct de vedere, cu cei cu anosognozie: sunt de obicei indiferenţi faţă de starea lor de sănătate şi par să aibă o toleranţă neobişnuită la durere. Al doilea factor al lui Bar-On poate fi explicat prin descoperirea că mulţi dintre pacienţii noştri au defecte ale aptitudinii de recunoaştere a emoţiilor în expresiile faciale. Un defect al acestui mecanism se traduce inevitabil printr-o capacitate slabă de înţelegere şi interpretare a emoţiilor altor persoane.

Mecanismele impulsivităţii şi inhibării răspunsurilor discutate aici sunt relevante pentru al treilea factor descris de Bar-On. Defectele aptitudinii de generare a emoţiilor din imagistica mentală trimit direct la cel de-al patrulea factor descris de Bar-On. În final, mecanismele condiţionării emoţionale şi achiziţiei răspunsurilor emoţionale anticipatorii (SER) în Testul Jocului de Noroc sunt foarte relevante pentru al cincilea factor descris de Bar-On. În general, se pare că reţeaua neuronală implicată în activarea stărilor somatice oferă un substrat pentru ceea ce este cunoscut sub numele de inteligenţă emoţională. Deşi niciunul dintre pacienţii noştri nu a fost testat cu

niciuna dintre scalele de inteligenţă emoţională construite, este posibil ca mulţi să iasă deficitari în scala emoţională, dar perfect normali la scala IQ standard. Ar fi interesant de văzut dacă se pot găsi leziuni cerebrale răspunzătoare pentru o disociere opusă, cu alte cuvinte un IQ slab, dar o inteligenţă emoţională ridicată, şi de a vedea dacă aceste rezultate sunt conforme cu performanţele persoanelor în viaţa reală. Prin această abordare, se poate găsi substratul neurologic al inteligenţei emoţionale şi se pot diseca participările relative ale inteligenţei emoţionale şi IQ-ului la inteligenţa generală.

Referinţe bibliografice

Adolphs, R., Damasio, H., Tranel, D. şi Damasio, A.R. – „Cortical sistems for the recognition of emotion in facial expressions", în *Journal of Neuroscience*, nr. 16, 1996, pp. 7678 – 7687.

Adolphs, R., Tranel, D. şi Damasio, A.R. – „The human amygdala în social judgement", în *Nature*, nr. 393, 1998, pp. 470 – 474.

Adolphs, R., Tranel, D., Damasio, H. şi Damasio, A.R. – „Fear and the human amygdala", în *Journal of Neuroscience*, nr. 15, 1995, pp. 5879 – 5892.

Aggleton, J.R. – *The Funcţional Efects of Amygdala Lesions* în *Humans*: *A Comparison with Findings from Monkeys*, în J.R. Aggleton (ed.), *The Amygdala*:

Neurobiological Aspects of Emotion, *Memory*, *and Mental Dysfunction*, New

York, Wiley-Liss, 1992, pp. 485 – 504.

Bechara, A., Damasio, A.R., Damasio, H. şi Anderson, S.W. – „Insensitivity to future conséquences following damage to human prefrontal cortex", în

Cognition, nr. 50, 1994, pp. 7 – 15.

Bechara, A., Damasio, H., Damasio, A.R. şi Lee, G.P. – „Different contributions of the human amygdala and ventromedial prefrontal cortex to decision making", în *Journal of Neuroscience*, nr. 19, 1999, pp. 5473 – 5481.

Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D. şi Damasio, A.R. – „Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy", în *Science*, nr. 275, 1997, pp. 1293 – 1295.

Bechara, A., Tranel, D., Damasio, H., Adolphs, R., Rockland, C. şi Damasio, A.R. – „Double dissociation of conditioning and declarative knowledge relative to the amygdala and hippocampus în humans", în

Science, nr. 269, 1995, pp. 1115 – 1118.

Bechara, A., Tranel, D., Damasio, H. şi Damasio, A.R. – „Failure to respond autonomically to anticipated future outcomes following damage to prefrontal cortex", în *Cerebral Cortex*, nr. 6, 1996, pp. 215 – 225.

Bechara, A., Tranel, D., Damasio, H. şi Damasio, A.R. – „An anatomical sistem subserving decision-making", în *Society for Neuroscience Abstracts*, nr. 23, 1997, p. 495.

Benton, A.L.

— *The Prefrontal Region*: *Its Early History*, în H. Levin, H. Eisenberg şi A. Benton (ed.), *Frontal Lobe Function and Dysfunction*, New York, Oxford

U.P., 1991, pp. 3 – 12.

Damasio, A.R.

— *Descartes' Error*: *Emotion*, *Reason*, *and the Human Brain*, New York, Grosset/Putnam, 1994.

Damasio, H., Bechara, A., Tranel, D. şi Damasio, A.R. – „Double dissociation of emoţional conditioning and emoţional imagery relative to the amygdala and right somato-sensory cortex", în *Society For Neuroscience Abstracts*, nr. 23, 1997, pp. 1318.

Damasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Gălburda, A.M. şi Damasio, A.R. – „The return of Phineas Gage: Clues about the brain from the skull of a famous patient", în *Science*, nr. 264, 1994, pp. 1102 – 1104.

Davidson, R.J. şi Irwin, W. – „The funcţional neuroanatomy of emotion and affective style", în *Trends în Cognitive Sciences*, nr. 3, 1999, pp. 11 – 21.

Eslinger, P.J. şi Damasio, A.R. – „Severe disturbance of higher cognition after bilateral frontal lobe ablation: Patient EVR", în *Neurology*, nr. 35, 1985, pp. 1731 – 1741.

Fuster, J.M. – *The Prefrontal Cortex*: *Anatomy*, *Physiology*, *and Neuropsychology of the Frontal Lobe* (ed. III), New York, Raven Press, 1996.

Harlow, J.M. – „Passage of an iron bar through the head", în *Boston Medical and*

Surgical Journal, nr. 39, 1848, pp. 389 – 393 „Recovery from the passage of an iron bar through the head", în *Publications of the Massachusetts Medical*

Society, nr. 2, 1868, pp. 327 – 347.

LeDoux, J.
— *The emoţional Brain*: *The Mysterious Underpinings of Emoţional Life*, New York, Simon and Schuster, 1996.
Mayer, J.D., Salovey, P. şi Caruso, D.R.
— *Emotional Intelligence*, în R.J. Sternberg
(ed.), *Handbook of Intelligence* (ed. II), New York, Cambridge U.P., 2000, pp. 396 – 421.
Miller, L.A. – „Impulsivity, risk-taking, and the ability to synthesize fragmented information after frontal lobectomy", în *Neuropsychologia*, nr. 30, 1992, pp.
69 – 79.
Rolls, E.T.
— *The Brain and Emotion*, Oxford, Oxford U.P., 1999.
Stüss, D.T., Gow, C.A. şi Hetherington, C.R. – „No longer Gage: frontal lobe dysfunction and emoţional changes", în *Journal of Consulting and Clinical*
Psychology, nr. 60, 1992, pp. 349 – 359.
Tranel, D., Bechara, A., Damasio, H. şi Damasio, A.R. – „Neural correlates of emoţional imagery", în *International Journal of Psychophysiology*, nr. 30, 1998, pp. 107.

CAPITOLUL 10[8]

Inteligenţa practică şi dezvoltarea ei de

ROBERT J. STERNBERG şi ELENA L. GRIGORENKO

Cercetările privind inteligenţa şi dezvoltarea ei în copilărie s-au concentrat asupra definiţiei tradiţionale a inteligenţei (Ferrari şi Sternberg, 1998; Sternberg şi Berg, 1992; Sternberg şi Powell, 1983). În schimb, cercetarea inteligenţei şi a dezvoltării ei la maturitate s-a concentrat în ultimii ani mai mult pe aspectele practice ale inteligenţei (Sternberg, 2000). În acest capitol, vom analiza literatura despre inteligenţa practică şi dezvoltarea ei. Noi susţinem, aşa cum au făcut-o şi alţii (Baltes, 1997; Berg, 2000), că dezvoltarea inteligenţei

[8] Notă: Pregătirea acestui articol a fost susţinută de programul şi Legea Javitz (bursa nr. R206R950001) acordată de către Biroul de Cercetări şi Progrese Educaţionale al Depar- tamentului Educaţiei din SUA. Persoanele care primesc aceste burse sunt încurajate să-şi exprime liber opiniile profesionale. De aceea, articolul nu reprezintă neapărat poziţia sau politicile Biroului de Cercetări şi Progrese Educaţionale sau ale Departamentului Educaţiei şi nu trebuie dedusă nicio sancţionare oficială.

„academice" convenţionale şi cea a inteligenţei practice urmează traiectorii relativ diferite.

Prin *inteligenţă academică*, înţelegem inteligenţa definită de testele şi teoriile convenţionale, inclusiv aşa-numitele concepte de aptitudine generală şi aptitudini asociate. În perspectiva noastră, aceasta cuprinde, în primul rând, aptitudini analitice şi de memorare (Sternberg, 1997). Prin *inteligenţă practică*, înţelegem inteligenţa aplicată în viaţa cotidiană şi în adaptarea la medii, în transformarea şi selectarea acestora (Sternberg, 1985, 1997, 1999). Pentru inteligenţa practică, au fost folosiţi un număr de termeni diferiţi, pe care i-am utilizat ca sinonimi.

De aceea, includem în domeniul inteligenţei practice şi *rezolvarea practică a problemelor*, *inteligenţa pragmatică* şi *inteligenţa cotidiană*.

Inteligenţa practică include un număr de aptitudini aplicate în adaptarea la medii, în transformarea şi selectarea acestora. Ele sunt: (1) recunoaşterea problemelor; (2) definirea problemelor; (3) alocarea resurselor pentru rezolvarea problemelor; (4) reprezentarea mentală a problemelor; (5) formularea strategiilor pentru rezolvarea problemelor; (6) monitorizarea soluţiilor la probleme; şi (7)

evaluarea soluţiilor la probleme.

Dacă vrem să stabilim diferenţa între inteligenţa academică şi inteligenţa practică, avem nevoie de nişte motive serioase pentru începerea acestei distincţii între ele şi pentru a afirma relativa lor independenţă. Unul dintre aceste motive este teoretic (vezi capitolul 7). De exemplu, teoria triarhică a inteligenţei umane consideră aceste două tipuri de inteligenţă ca distincte (Sternberg, 1985), ca de altfel şi alte teorii ale inteligenţei care vor fi discutate mai târziu. Datele empirice susţin şi ele această distincţie. De exemplu, două cercetări empirice au folosit un test pentru elevii de liceu, care măsoară inteligenţa academic-analitică, dar şi pe cea creativă şi practică, şi au arătat, prin analiză factorială confirmatorie, distincţia dintre inteligenţele practică şi academică (Sternberg, Grigorenko, Ferrari şi Clinkenbeard, 1999; Sternberg, Castejon, Prieto, Hautakami şi Grigorenko).

O altă cercetare a arătat că elevii din şcoala primară şi colegiu, cărora li s-a predat triarhic (şi pentru inteligenţa practică, nu numai pentru cea academică) au performanţe mai bune decât elevii cărora li

s-a predat în moduri convenţionale, punându-se accentul pe memorie, sau în moduri care pun accentul pe gândirea academică (Sternberg, Toff şi Grigorenko, 1998 a, 1998 b). De aceea, credem că avem dovezi empirice şi teoretice destul de puternice, pentru a face această distincţie între inteligenţa academică şi practică.

Înainte de a aborda problemele teoretice, avem de abordat una metateoretică. De ce considerăm că inteligenţa practică *este* inteligenţă? Motivul pentru care o considerăm inteligenţă este tripartit:

1987) *Baza teoretică*: o aptitudine este postulată de o teorie psihologică drept inteligenţă;

1988) *Validitatea internă*: aptitudinea este mai mult sau mai puţin omogenă cu ea însăşi – un tip de măsură a aptitudinii tinde să coreleze cu alte măsuri ale aceleiaşi aptitudini; în acelaşi timp, aptitudinea este mai mult sau mai puţin eterogenă faţă de alte aptitudini – corelaţiile măsurilor acestei aptitudini cu cele ale altor aptitudini sunt mici şi, mai ales, mai mici decât corelaţiile între măsurile aceleiaşi aptitudini;

1989) *Validitatea externă*: aptitudinea prezice un comportament în lumea reală, care indică adaptarea, modificarea sau selecţia mediilor; de observat că, printre criteriile noastre, sunt incluse deopotrivă baza teoretică şi validitatea revelată de operaţiile empirice; este insuficient dacă avem numai teorie sau numai date – ambele sunt necesare.

TRAIECTORII DE DEZVOLTARE ALE INTELIGENŢEI ACADEMICE

ŞI ALE INTELIGENŢEI PRACTICE

Teoria potrivit căreia aptitudinile de inteligenţă practică pot avea traiectorii de dezvoltare diferite faţă de inteligenţa academic-analitică a fost susţinută de mai multe studii (vezi Berg şi Klaczyński, 1996, pentru o analiză). Denney şi

Palmer (1981) au fost printre primele echipe de cercetare care au indicat această discrepanţă. Ei au comparat performanţa adulţilor (cu vârste cuprinse între 20 şi

29 de ani) la probleme de raţionament analitic tradiţional (de exemplu, o sarcină de genul „20 de întrebări”[9]) şi o sarcină de

[9] Joc în care o persoană se gândeşte la un obiect şi restul participanţilor pun

rezolvare de probleme care implică situaţii din viaţa reală (de exemplu: „Te afli în maşină şi faci o pană în mijlocul autostrăzii în timpul unei furtuni de zăpadă; ce faci?"). Unul dintre numeroasele rezultate interesante obţinute în această cercetare a fost o diferenţă în forma funcţiei de dezvoltare pentru performanţa la două tipuri de probleme. Performanţa la sarcina tradiţională de rezolvare de probleme sau la un test cognitiv a scăzut aproape liniar începând cu vârsta de 20 de ani. Performanţa la sarcina de rezolvare de probleme practice a crescut, atingând un maximum la grupurile de 40 şi

50 de ani, intrând apoi în declin (vezi şi cap. 17). Continuând în această direcţie, Smith şi colegii săi (Smith, Staudinger şi Baltes, 1994) au comparat răspunsurile la dileme de planificare a vieţii pe două grupuri de adulţi tineri (media de vârstă

32 de ani) şi vârstnici (media de vârstă 70 de ani). Spre deosebire de rezultatele la testele de aptitudini academice şi de îmbătrânire, care au demonstrat performanţele superioare ale tinerilor adulţi comparativ cu bătrânii, în cadrul acestei cercetări, tinerii şi bătrânii nu au înregistrat performanţe diferite. În plus, fiecare grup de vârstă a primit cele mai înalte scoruri atunci când răspunsul la probleme viza propria sa fază de viaţă.

Rezultate similare au fost obţinute într-o cercetare a lui Cornelius şi Caspi

(1987). Ei au studiat adulţi cu vârstele între 20 şi 78 de ani. Aceşti cercetători au analizat relaţia dintre performanţele la sarcinile de evaluare a inteligenţei fluide

(serii de litere), cristalizate (sensuri verbale) şi rezolvare de probleme din viaţa cotidiană (de exemplu, abordarea unui proprietar care refuză să facă reparaţii, completarea unui formular complicat, răspunsul la critici din partea unui părinte sau copil). Performanţa la indicatorul de aptitudine fluidă a crescut de la 20 la 30

de ani, a rămas stabilă între 30 şi 50 de ani şi apoi a intrat în declin. Performanţa la sarcina de rezolvare de probleme cotidiene şi la aptitudinea cristalizată a crescut până la vârsta de 70 de ani.

Analog, poziţia neofuncţionalistă, postulată de Baltes şi asociaţii (Baltes, 1987; Baltes, Smith şi Staudinger, 1992; Baltes, Dittmann-Kohli şi Dixon, 1984;

---

maximum 20 de întrebări încercând să afle ce obiect era (n.tr.).

Dittmann-Kohli şi Baltes, 1990), sugerează că, deşi unele aspecte ale funcţionării intelectuale estimate prin testele tradiţionale pot scădea odată cu vârsta, stabilitatea şi dezvoltarea continuă să existe, chiar dacă într-o măsură mai mică. Abordarea lui Baltes şi a echipei sale a inclus şi ea inteligenţele fluidă şi cristalizată, chiar dacă s-a pus un accent diferit pe rolurile relative şi sensurile acestor două tipuri de inteligenţă. Aici, ambele aspecte ale inteligenţei sunt considerate egale pe parcursul dezvoltării inteligenţei. În general, Baltes susţine că inteligenţa cristalizată a fost prea îngust definită şi că importanţa ei creşte odată cu maturitatea şi apoi până la bătrâneţe. În acest sens, poate fi inadecvat să asociem o descreştere a inteligenţei fluide cu o medie a declinului competenţei intelectuale.

Baltes şi colegii privesc competenţa cognitivă adultă în termenii unui model procesual dual. Primul proces, numit *mecanica* inteligenţei, vizează schimbările în procesarea informaţiei induse de dezvoltare, care se presupune că sunt conduse genetic şi neinfluenţate de cunoaştere. Cu înaintarea în vârstă, apare o reducere biologică a capacităţii de rezervă (Baltes, 1987; Baltes şi colaboratorii, 1992). Al doilea proces, *pragmatica* inteligenţei, este legat de capacităţile cognitive de bază şi furnizează resursele pentru primul proces, pentru performanţele cognitive cotidiene şi adaptare. Pare echivalent cu ceea ce alţii numesc *inteligenţă practică*.

Măsurările inteligenţei practice în domenii concrete sunt privite ca evaluări ale unor aptitudini mai caracteristice vieţii intelectuale adulte decât testele psihometrice tradiţionale ale aptitudinilor cognitive. Similar cu rezultatele empirice despre distincţia între inteligenţele fluidă şi cristalizată, Baltes, Sowarka şi Kliegl

(1989) au arătat că mecanica inteligenţei tinde să scadă cu vârsta aproape liniar, în timp ce practica inteligenţei tinde să menţină o stabilitate relativă pe tot parcursul maturităţii. De exemplu, s-au găsit reduceri liniare în viteza de comparare a informaţiei în memoria pe termen scurt (aspecte ale mecanicii intelectuale), în schimb nu s-au înregistrat diferenţe de vârstă pentru evaluările raţionamentelor despre planificarea vieţii (aspecte ale pragmaticii intelectuale).

Capacităţile cognitive se presupune că operează asupra unor domenii de conţinut care implică o cunoaştere factuală şi procedurală; acestea sunt reglate de aptitudini procedurale, transsituaţionale de ordin superior şi de gândirea reflexivă de ordin superior

(metacunoaştere) care defineşte „spaţiul de acţiune".

În care are loc rezolvarea de probleme a unei anumite persoane. Potrivit acestei abordări, îmbătrânirea cu succes implică limitarea sarcinilor persoanei şi evitarea solicitărilor excesive. Baltes şi Baltes (1990) au folosit conceptul de selecţie pentru a se referi la o restricţie autoimpusă în viaţa personală la mai puţine domenii de funcţionare ca mod de adaptare la pierderile legate de vârstă. Se presupune că, prin concentrarea pe domenii de înaltă prioritate şi construirea de noi strategii operative, indivizii îşi pot optimiza rezervele generale (Baltes, 1993). Asociind inteligenţa adultă cu performanţa cognitivă de succes în mediul de viaţă, această poziţie recunoaşte că nu toate sarcinile sunt la fel de relevante în evaluarea inteligenţei la diferite vârste (Baltes şi colaboratorii, 1984, 1992).

Se spune că manifestările concrete ale inteligenţei pragmatice diferă de la persoană la persoană în funcţie de cum acţionează fiecare prin selecţie, optimizare sau compensare (Dittmann-Kohli şi Baltes, 1990). Selecţia se referă, pur şi simplu, la diminuarea sferei activităţilor persoanei la lucruri pe care aceasta mai este momentan capabilă să le realizeze bine, în ciuda unei diminuări a capacităţii de rezervă. Optimizarea se referă la faptul că persoanele mai în vârstă pot menţine niveluri înalte ale performanţei în unele domenii prin practică, un efort mai mare şi dezvoltarea unor noi seturi de cunoştinţe. Compensarea intră în joc atunci când este nevoie de un nivel de capacitate dincolo de potenţialul de performanţă rămas. De exemplu, Salthouse (1984) a reuşit să arate că dactilografele mai în vârstă, deşi sunt mai lente la mai multe teste cu timp de reacţie accelerat, au fost capabile să compenseze acest deficit şi să-şi menţină viteza citind o bucată mai mare de text şi planificându-şi activitatea. După Salthouse şi Somberg (1982), reducerile de nivel „molecular" legate de vârstă (precum viteza execuţiei componentelor elementare în dactilografie) nu produc un efect observabil la nivel

„Molar" (viteza şi acurateţea cu care se realizează sarcina).

Charness (1981) a demonstrat efecte similare la jucătorii de şah mai în vârstă, care în general au făcut dovada unei reactualizări mai proaste, dar au reuşit mai bine să-şi planifice activitatea decât jucătorii tineri, cu mai puţină experienţă. În cercetări pe aceeaşi temă, s-a descoperit că adulţii mai vârstnici îşi compensează declinul memoriei bazându-se pe suporturi externe, comparativ cu adulţii tineri

(Loewen, Shaw şi Craik, 1990). Adulţii mai în vârstă trebuie adesea să transfere accentul într-o anumită sarcină la aptitudini care nu s-au redus, pentru a compensa aptitudinile intrate în declin (vezi şi Băckman şi Dixon, 1992, pentru o analiză a acestor probleme). Cu alte cuvinte, când o sarcină se bazează foarte mult pe cunoştinţe şi viteza de procesare nu este o constrângere semnificativă, performanţa de vârf nu suferă neapărat constrângeri în perioada de început sau de mijloc a maturităţii (Charness şi Biederman-Copland, 1994). Ca exemplu, gândiţi-vă la concursurile de şah prin corespondenţă. În aceste concursuri de

„Şah prin poştă", jucătorilor li se permit trei zile pentru deliberarea fiecărei mişcări. Media de vârstă a celor care au câştigat pentru prima oară într-un campionat mondial de acest gen a fost de 46 de ani. Spre deosebire de vârsta cea mai prolifică a campionatelor de şah în timp real, unde deliberarea atinge în medie minute la fiecare mutare, care este de 30 de ani (Charness şi Bosman, 1995).

O serie de cercetări privind relaţia dintre îmbătrânire şi eficienţa cognitivă la persoanele cu performanţe înalte au atestat rolul compensator şi stabilizator al inteligenţei practice (Baltes şi Smith, 1990; Charness şi Bosman, 1990; Hartlez, 1989; Colonia-Willner, 1998; Willis, 1989).

Traiectoria de dezvoltare a inteligenţei practice, sau cotidiene, a fost analizată de un număr de cercetători (vezi Berg, 2000; Berg şi Klaczyński, 1996, pentru analize). Concluzia în acest domeniu este, pentru moment, că modelul de diferenţiere în funcţie de vârstă depinde dramatic de modul în care sunt definite problemele de rezolvat şi de criteriile folosite pentru rezolvarea optimă a acestora.

De exemplu, Begr, Klaczyński, Calderóne şi Strough (1994), studiind evaluările participanţilor privind eficienţa rezolvării problemelor cotidiene, nu au găsit diferenţe de vârstă. Denney şi colegii (Denney şi Palmer, 1981; Denney şi Pearce, 1989) au folosit numărul de „soluţii eficiente şi sigure" drept criteriu al rezolvării optime a problemelor şi au descoperit că cel mai mare număr de soluţii de acest gen a fost generat de adulţii de vârstă medie, adulţii mai în vârstă sau mai tineri oferind soluţii mai puţine. Cornelius şi Caspi (1987), folosind criteriul distanţei dintre evaluările participanţilor de eficienţă strategică şi „prototipul" persoanei care rezolvă optim problemele cotidiene, au descoperit o creştere a

capacităţii de rezolvare de probleme la adulţi direct proporţională cu înaintarea în vârstă.

Un număr de cercetări au examinat rezolvarea problemelor cotidiene dintr-o perspectivă neopiagetiană a dezvoltării intelectului la adulţi (Labouvie-Vief, 1992). Potrivit acestei paradigme, în perioada medie şi târzie a maturizării, gândirea formal-operaţională de la finalul adolescenţei şi începutul maturităţii, cu centrarea sa pe logică, este înlocuită de structuri mentale mai sofisticate, caracterizate de un raţionament relativist bazat pe sintetizări ale iraţionalului, afectivităţii şi experienţei personale. Mai concret, Blanchard-Fields (1986, 1994;

Blanchard-Fields şi Norris, 1994) au arătat că, în abordarea dilemelor sociale, adulţii mai în vârstă sunt superiori adulţilor tineri în gândirea atributiv integrativă (gândirea bazată pe integrarea componentelor dispoziţionale şi situaţionale).

În concluzie, avem motive să credem că traiectoriile de dezvoltare aptitudinală folosite pentru rezolvarea problemelor strict academice nu coincid cu traiectoriile aptitudinilor folosite pentru rezolvarea problemelor de natură practică.

CE SE DEZVOLTĂ?

Dovezile ce susţin ipoteza că inteligenţa practică are o traiectorie de dezvoltare diferită faţă de inteligenţa academic-analitică sprijină relativa independenţă a aptitudinilor practice şi academice, dar sunt numai unul dintre progresele cercetărilor care urmăresc stabilirea mecanismelor de dezvoltare a inteligenţei practice. Cercetarea dezvoltării aptitudinilor practice se află abia în faza de început. Însă datele disponibile în acest moment reuşesc să facă puţină lumină în ceea ce Sinnott (1989) numea realitatea complex-haotică a rezolvării de probleme practice; dovezile susţin existenţa unor traiectorii de dezvoltare diferite (întreţinere, ameliorare, declin) de-a lungul vieţii fără o preferinţă anume pentru vreuna.

Nu există nicio teorie formală a stadiilor dezvoltării inteligenţei practice

(Berg şi colaboratorii, 1994), spre deosebire de inteligenţa academică (Piaget, 1972). Însă unele rezultate sugerează că diferenţele de performanţă la sarcinile practice *versus* cele analitice se observă relativ devreme (de exemplu, Freeman, Lewis şi Doherty, 1991).

CERCETĂRI PRIVIND INTELIGENŢA PRACTICĂ LA MATURITATE

Cercetarea inteligenţei practice la maturitate devine din ce în ce mai acceptată în sfera academică a psihologiei (vezi o prezentare la Berg şi Klaczyński, 1996). Iniţial, analiza inteligenţei practice a pornit de la premisa că inteligenţa adulţilor care funcţionează în mare parte în afara unui mediu academic după obţinerea calificărilor academice şi, posibil, pentru restul vieţii lor este evaluată în principal prin teste de inteligenţă construite pentru prezicerea succesului academic, nu a celui practic.

Diferite aspecte ale conceptului de inteligenţă practică sunt exprimate într-un număr de constructe. Unii cercetători definesc inteligenţa cotidiană ca expresie specifică a aptitudinilor convenţionale care permit comportamentul adaptativ într-o clasă distinctă de situaţii cotidiene (de exemplu, Willis şi Schaie, 1986), în timp ce alţii subliniază natura unică a aptitudinilor practice (de exemplu, Neisser, 1976; Wagner, 1987). Majoritatea studiilor psihologice ale aptitudinilor practice vizează rezolvarea de probleme slab structurate ca obiective şi soluţii şi care sunt frecvent întâlnite în viaţa cotidiană (acasă, la muncă şi în relaţiile umane – de exemplu, Cornelius şi Caspi, 1987; Denney, 1989).

Un număr de cercetări au abordat problema relaţiei dintre inteligenţa practică şi cea academic-analitică. Aceste cercetări au fost realizate într-o gamă largă

— Oivinj în DOD –ulaţii diverse. Vom prezenta unele exemple de cercetări de rezolvare de probleme şi raţionament. Pentru alte analize, vezi Ceci şi Roazzi (1994), Rogoff şi Lave (1984), Scribner şi Cole (1981), Sternberg, Forsythe şi colaboratorii (2000), Sternberg şi Wagner (1986, 1994), Voss, Perkins şi Segal (1991) şi Wagner (2000). Împreună, cercetările arată că aptitudinea măsurată într-un cadru (de exemplu, şcolar) nu este neapărat transferabilă într-altul (de exemplu, o sarcină cotidiană).

Cercetări empirice: rezolvarea de probleme practice

Mai multe cercetări au comparat performanţele la unele tipuri de probleme matematice în diferite contexte. Scribner (1984, 1986) a studiat strategiile folosite de muncitorii de la o fabrică de procesare a laptelui pentru onorarea comenzilor.

Muncitorii care asamblează comenzile pentru diferite cantităţi şi produse (lapte integral, lapte cu 2% grăsime sau lapte smântânit) se numesc asamblori. În loc să folosească algoritmi matematici tipici,

învăţaţi la şcoală, Scribner a descoperit că asamblorii experimentaţi foloseau strategii complexe de combinare a lăzilor parţial umplute într-un mod care reducea la minimum numărul de mişcări necesare pentru finalizarea comenzii. Deşi asamblorii erau cei mai puţin educaţi muncitori din fabrică, ei erau capabili să calculeze mental cantităţile exprimate în diferite sisteme numerice şi aveau, de obicei, performanţe mai bune decât angajaţii cu studii superioare, care îi înlocuiau când erau absenţi. Scribner a descoperit că performanţa de compunere a comenzii asamblorilor nu era asociată cu performanţele şcolare, inclusiv testele de inteligenţă, de aritmetică şi notele.

O altă serie de cercetări de matematici cotidiene a implicat cumpărătorii din magazinele de legume şi fructe californiene, care căutau să cumpere la preţul cel mai mic, când aceleaşi produse erau disponibile în containere de mărimi diferite

(Lave, Murtaugh şi De la Roche, 1984; Murtaugh, 1985). (Aceste cercetări au fost realizate înainte de afişarea de rutină a costului pe unitate de măsură.). De exemplu, făina de ovăz precoaptă poate exista în pachete de două cantităţi, 10 uncii la preţul de 0, 98 de dolari şi 24 de uncii la preţul de 2, 29 de dolari. S-ar putea adopta strategia cumpărării pachetului mai mare, deoarece e mereu cel mai economic, însă cercetătorii (şi clienţii cu experienţă) au învăţat că o cantitate mai mare nu înseamnă un cost mai mic pe unitatea cantitativă pentru aproape o treime dintre produsele cumpărate. Rezultatele acestor cercetări au arătat că un cumpărător eficient foloseşte artificii mentale pentru a obţine un răspuns rapid, suficient de precis pentru a afla ce cantitate să cumpere. De exemplu, o strategie frecventă a fost transformarea mentală a cantităţii şi preţului unui produs, pentru a-l face mai comparabil cu cealaltă cantitate disponibilă. Subiectul ar putea dubla în minte cantitatea mai mică, astfel comparând 20 de uncii la 1, 96 cu 24 de uncii la 2, 29.

Diferenţa de 4 uncii este de aproape 35 de cenţi, sau 9 cenţi pe uncie, ceea ce pare să favorizeze pachetul de 24 de uncii, dat fiind că pachetul mai mic, de 10 uncii pentru 0, 98 de dolari, este aproximativ 10 cenţi pe uncie. Aceste artificii matematice creează aproximări care sunt la fel de utile ca valorile calculate de 9, 80 şi 9, 33

cenţi pe uncie pentru pachetul mic şi mare şi sunt mult mai uşor de calculat fără calculator. Când cumpărătorii au primit un test de aptitudini mentale aritmetice, nu s-a găsit nicio legătură între

performanţa la test şi acurateţea alegerii celor mai bune valori (Lave şi colaboratorii, 1984; Murtaugh, 1985).

Ceci şi colegii (Ceci şi Liker, 1986, 1988; vezi şi Ceci şi Ruiz, 1991) au studiat autorii experimentaţi de pronosticuri la curse. Ceci şi Liker (1986) au descoperit că experţii în pariuri foloseau un algoritm foarte complex pentru prezicerea şanselor de câştig după începutul cursei, implicând interacţiuni între mai multe tipuri de informaţie. Aplicând algoritmul complex, expertul modifica timpii afişaţi pentru fiecare sfert de milă la o cursă precedentă prin factori precum încercarea depăşirii altor cai şi, în caz afirmativ, viteza calului depăşit şi locul unde s-a produs încercarea de depăşire. Modificând timpii afişaţi cu aceşti factori, se obţine o evaluare mai bună a vitezei calului. Se poate contra-argumenta că folosirea interacţiunilor complexe pentru a prezice viteza calului necesită o capacitate cognitivă considerabilă (cel puţin după evaluarea tradiţională). Însă Ceci şi Liker au raportat că folosirea cu succes a acestor interacţiuni de către experţii în pariuri nu era asociată cu IQ-ul lor.

O cercetare ulterioară a încercat să asocieze performanţa la curse cu predicţiile acţiunilor la bursă în care era implicat acelaşi algoritm. Ceci şi Ruiz (1991)

le-au cerut autorilor de pariuri de curse să rezolve o problemă de predicţie bursieră care a fost structurată similar cu problemele de la curse. După 611 încercări la testul bursier, experţii de la curse nu au avut performanţe mai bune decât dacă ar fi dat răspunsuri aleatorii şi nu a fost nicio diferenţă în performanţe în funcţie de IQ. Ceci şi Roazzi (1994) atribuie această lipsă de transfer al aptitudinii corelaţiei slabe dintre performanţa la o problemă şi la izomorfele ei. Izomorfele unei probleme sunt două sau mai multe probleme care implică aceleaşi procese cognitive, dar folosesc o terminologie diferită sau apar în contexte diferite.

Cercetări suplimentare au arătat că folosirea strategiilor complexe de raţionament nu corelează neapărat cu IQ-ul. Dorner şi colegii (Dorner şi Kreuzig, 1983; Dorner, Kreuzig, Reither şi Staudel, 1983) au studiat adulţi care au fost rugaţi să joace rolul de manageri ai oraşului Lohhausen, simulat de calculator.

Acestor indivizi li s-au prezentat o varietate de probleme, precum creşterea cea mai bună a veniturilor pentru construirea drumurilor. Simularea a implicat mai mult de o mie de variabile.

Performanţa a fost cuantificată în termenii unei ierarhii de strategii, de la cea mai simplă (încercare şi eroare) până la cea mai complexă (testarea ipotezelor cu bucle *de feedback* multiple). Nu s-a găsit nicio corelaţie între IQ şi complexitatea strategiilor folosite. O a doua problemă a fost creată pentru validarea încrucişată a acestor rezultate. Aceasta, denumită problema Sahara, le cerea participanţilor să stabilească numărul de cămile care ar putea fi ţinute în viaţă de o oază mică. Din nou, nu s-a găsit nicio corelaţie între IQ şi complexitatea strategiei folosite.

Cercetările de mai sus indică faptul că aptitudinile manifestate nu prezintă neapărat un corespondent din sarcinile cotidiene (precum compararea preţurilor la cumpărături) în sarcinile academice tradiţionale (precum testele de aptitudini matematice). Cu alte cuvinte, unele persoane sunt capabile să rezolve probleme concrete, slab definite, mai bine decât problemele abstracte, bine definite, care sunt puţin relevante pentru viaţa lor personală, şi viceversa. Puţini cercetători ar susţine, însă, că IQ-ul e total irelevant pentru performanţa în aceste contexte variate. Există dovezi că testele convenţionale de inteligenţă prezic atât performanţele şcolare, cât şi performanţele la locul de muncă (Barrett şi Depinet, 1991; Schmidt şi Hunter, 1998; Wigdor şi Garner, 1982). Aceste cercetări sugerează că există şi alte aspecte ale inteligenţei, care pot fi independente de IQ şi care sunt importante pentru performanţă, dar au fost în mare parte neglijate în evaluarea inteligenţei. S-a observat şi această disonanţă între noţiunile convenţionale de aptitudine şi aptitudinile din viaţa reală în studierea schimbărilor legate de vârstă în aptitudinile intelectuale.

Cercetările privind inteligenţa practică şi dezvoltarea ei se deplasează într-o serie de direcţii, fiecare putând fi de ajutor în detectarea mecanismelor interne ale dezvoltării sale. Cea mai mare parte a eforturilor se centrează pe caracteristicile specifice ale sarcinilor practice. Se presupune că, înţelegând diferenţele de formulare şi rezolvare a acestor sarcini în diferite stadii de dezvoltare, ne putem apropia de înţelegerea dinamicilor de dezvoltare ale inteligenţei practice. Distincţia făcută mai devreme între sarcinile academice şi sarcinile practice sugerează cinci mari direcţii de cercetare: (1) cercetări ale contextelor care variază cu dezvoltarea în rezolvarea de probleme practice; (2) cercetări ale schimbărilor de

conţinut în problemele practice întâlnite în diferite stadii ale dezvoltării; (3) cercetări ale diversităţii obiectivelor în rezolvarea de probleme practice pe parcursul dezvoltării; (4) cercetări ale strategiilor diferenţiale folosite în rezolvarea de probleme practice în diferite perioade ale dezvoltării; şi (5) cercetări ale variaţiei în interpretarea şi definirea problemelor în diferite stadii de dezvoltare.

Contextul rezolvării de probleme practice

Există un acord aproape unanim privind importanţa centrală a contextului pentru înţelegerea rezolvării de probleme practice. Această perspectivă, care afirmă că rezolvarea de probleme practice nu poate fi detaşată de contextul în care are loc, se numeşte *perspectivă contextuală* (Dixon, 1994; Wertsch şi Karmer, 1994). În general, metafora folosită pentru descrierea abordării contextuale este încercarea de a urmări evenimentele în schimbare perpetuă (cursul vieţii, de exemplu, este reprezentat ca un şir de evenimente, activităţi şi contexte schimbătoare). Aplicată la rezolvarea de probleme practice, această perspectivă presupune că: (1) solicitările ridicate de aceste contexte diferă în cursul dezvoltării;

(2) strategiile de realizare a adaptării diferă de la individ la individ; şi în final, eficienţa rezolvării de probleme cotidiene este determinată de interacţiunea dintre individ şi context (Berg şi Calderóne, 1994).

Unul dintre cele mai interesante progrese în cercetările contextului şi ale rezolvării de probleme practice vizează efectul compensării; acesta este fenomenul prin care progresele în (de cele mai multe ori) inteligenţa practică contracarează declinurile legate de vârstă din alte domenii. Compensarea, susţin cercetătorii – privită în termenii relaţiei dinamice dintre aptitudinile cognitive evolutive ale individului şi aşteptările privind performanţa, pe de o parte, şi solicitările contextuale schimbătoare, pe de altă parte – trebuie considerate de importanţă centrală pentru îmbătrânirea cognitivă (Dixon, 1994). Un exemplu de inteligenţă practică în compensarea declinului în performanţele intelectuale bazate pe factorul *g* este folosirea eficientă la adulţii în vârstă a ajutoarelor externe. O sursă uzuală de ajutor cognitiv extern o reprezintă celelalte persoane. De exemplu, Dixon şi colegii săi (Dixon, 1994) au explorat măsura în care adulţii tineri şi mai în vârstă folosesc colaboratori de aceeaşi vârstă în rezolvarea problemelor de memorie şi au descoperit că adulţii mai

vârstnici folosesc colaboratori necunoscuţi înainte pentru a-şi ameliora nivelurile de performanţă, într-o măsură mult mai mare decât adulţii tineri.

Alte două caracteristici importante ale contextului în care are loc rezolvarea de probleme practice, care ar putea explica unele aspecte ale variabilităţii de dezvoltare observate la inteligenţa practică, sunt complexitatea şi familiaritatea contextului.

Ca şi în cazul complexităţii mediului în care evoluează inteligenţa practică, o variabilă care a fost subliniată ca extrem de importantă în influenţarea dezvoltării aptitudinilor practice la maturitate este cea a condiţiilor şi solicitărilor imediate ale locului de muncă (vezi Scholler, sub tipar, pentru o analiză). Kohn şi Shooler (1983), de exemplu, analizând un grup de bărbaţi cu vârste între 24 şi

64 de ani, au studiat longitudinal legătura între măsura în care activităţile legate de muncă solicită gândirea şi evaluarea independentă şi flexibilitatea creativă a muncitorilor în performanţă la solicitări intelectuale complexe. Cu cât complexitatea muncii în sine este mai mare, cu atât este mai mare câştigul treptat în performanţa intelectuală pe o perioadă de 10 ani. Şi mai surprinzător, o relaţie similară între complexitatea locului de muncă şi performanţa intelectuală a fost găsită la femeile care realizau munci complexe de întreţinere a casei (Schooler, 1984). Mai mult, Miller şi Kohn (1983) au descoperit că indivizii cu o mai mare flexibilitate în abordarea activităţilor intelectuale complexe tindeau să se angajeze în activităţi intelectuale mai stimulative şi mai solicitante (de exemplu, lectura *versus* urmărirea unui program TV).

Critica majoră a acestor rezultate neexperimentale ale efectelor intelectuale ale sarcinilor complexe (la muncă sau în casă) e că aceste planuri experimentale nu sunt capabile să elimine constructiv posibilitatea ca persoanele care îşi menţin funcţionarea intelectuală să fie mai capabile să continue şi să se menţină în medii de lucru mai solicitante. Dar, deşi legăturile cauzale sunt dificil de dedus la indivizi, dovezile că persoanele care desfăşoară o activitate intelectuală mai complexă au o funcţionare intelectuală îmbogăţită merită atenţie şi o investigare mai detaliată.

În privinţa familiarităţii sau experienţei în domeniul în care are loc rezolvarea de probleme practice, cercetările au demonstrat că performanţele intelectuale sunt mai mari atât la adulţii tineri, cât şi la

cei mai vârstnici, când persoanele primesc fie materiale familiare (Smith şi Baltes, 1990), fie şansa de a exersa înainte de evaluare (Berg, Hertzog şi Hunt, 1992). Cu toate acestea, rezultatele sunt ambigue în ceea ce priveşte faptul că familiaritatea diferenţială este un factor care poate ajuta la explicarea diferenţelor de vârstă în rezolvarea de probleme practice (Denney şi Pearce, 1989).

Cercetătorii au arătat, de exemplu, că adulţii mai vârstnici au perceput testele de inteligenţă tradiţională ca fiindu-le mai puţin familiare decât adulţii tineri

(Cornelius, 1984). De aceea, în compararea adulţilor tineri şi vârstnici la testele de inteligenţă convenţionale, adulţii vârstnici ar putea avea performanţe mai slabe, deoarece aceste teste sunt mai puţin familiare lor şi este posibil ca ei să fi uitat cum să activeze strategii specifice relevante pentru situaţiile de evaluare intelectuală tradiţională.

Pentru a explora importanţa factorului familiaritate, s-au întreprins o serie de cercetări în care adulţi tineri şi bătrâni au fost rugaţi să rezolve probleme construite spre a fi mai familiare sau mai normative pentru un anumit grup de vârstă.

De exemplu, Denney şi colegii săi (Denney, Pearce şi Palmer, 1982) au arătat că, la adulţi, cu cât problemele cotidiene sunt mai normative pentru grupul lor de vârstă, cu atât performanţele sunt mai bune. Similar, Smith şi Baltes (1990) au descoperit că adulţii au performanţe mai bune când problemele sunt mai normative pentru grupul lor de vârstă. După cum arăta Berg (2000), studierea memoriei prin sarcini care includ materiale familiare (de pildă, amintirea cuvintelor folosite frecvent la maturitate *versus* echivalentele lor contemporane) arată constant că adulţii vârstnici tind să aibă performanţe mai bune cu materiale mai familiare lor (Barrett şi Watkins, 1986; Worden şi Sherman-Brown, 1983).

Conţinutul rezolvării de probleme practice

Ipoteza principală care stă la baza acestei linii de cercetare este că, la diferite stadii de dezvoltare, conţinutul inteligenţei practice sau al rezolvării de probleme diferă. Literatura care vizează această ipoteză conţine rezultate eterogene; unele încurajatoare (Aldwin, Sutton, Vhiara şi Spiro, 1996), altele descurajante (Folkman, Lazarus, Pimley şi Novacek, 1987) faţă de afirmaţia că indivizii au, la diferite vârste, probleme cotidiene diferite.

Berg şi colegii săi (Berg şi Calderóne, 1994; Sansone şi Berg, 1993) le-au cerut preşcolarilor, adolescenţilor, studenţilor şi adulţilor să descrie o problemă recentă pe care au trăit-o (ceartă, conflict, provocare etc.) şi să descrie problema dând cât mai multe detalii posibile. Intenţia era de a investiga dacă tipurile de domenii de probleme rămân constante pe parcursul dezvoltării sau dacă apar tipuri diferite de probleme pentru diferite grupe de vârstă. Cercetătorii au găsit variaţii semnificative în conţinutul problemelor cotidiene în diferite etape de dezvoltare.

Conţinutul rezolvării de probleme cotidiene pentru copiii de 5 şi de 6 ani a constat predominant în probleme cu familia (de exemplu, dezacorduri cu membrii familiei) şi responsabilităţile atribuite (de exemplu, sarcinile legate de casă).

Pentru copiii de 11 şi 12 ani, problemele cotidiene de viaţă s-au centrat pe şcoală şi activităţile şi mediile extraşcolare. Niciun domeniu de conţinut nu a dominat viaţa cotidiană a studenţilor şi problemele lor cele mai pregnante erau legate de timpul liber, muncă, prieteni, familie şi relaţiile de dragoste. În final, rezolvarea de probleme cotidiene la adulţii mai în vârstă s-a centrat pe familie şi sănătate.

Barker (1978) a sugerat că şi conţinutul rezolvării de probleme practice este determinat de caracteristicile ecologice ale unei perioade de dezvoltare date. Mai precis, s-a arătat că: (1) sarcinile studenţilor se orientează în primul rând spre succesul academic, formarea de reţele sociale, construirea unei identităţi şi separarea de familie (Cantor, Norem, Neidenthal, Langston şi Brower, 1987); (2) adulţii se concentrează pe o varietate de sarcini de la fondarea unei familii şi carieră la adultul tânăr, până la sarcinile pragmatice din maturitatea medie, la adaptarea la deteriorarea fizică şi la pensionare din bătrâneţea timpurie şi avansată (Baltes şi colaboratorii, 1984; Havinghurst, 1972; Neugarten, Moore şi Lowe, 1968).

Obiectivele rezolvării de probleme practice

Centrarea pe scop (Goodnow, 1986; Scribner, 1986; Wertsch, 1985) a rezolvării de probleme practice este adesea cea mai citată caracteristică a inteligenţei practice aplicate. În consecinţă, a doua linie de cercetare vizează traiectoriile de dezvoltare ale obiectivelor în rezolvarea de probleme practice.

Strough, Berg şi Sansone (1996) au arătat că există o variaţie a tipurilor de obiective care stau la baza rezolvării de probleme

cotidiene în funcţie de etapa din dezvoltarea persoanei. Profilul acestei variaţii de dezvoltare reflectă sarcinile de viaţă ale etapei de dezvoltare (Cantor, 1990). Mai concret, preadolescenţii raportează mai multe obiective de ameliorare a performanţelor şi o mare parte dintre problemele lor includ conţinutul şcolar. Obiectivele interpersonale păreau mai proeminente pentru adulţii între două vârste, decât pentru preadolescenţi, însă preadolescenţii au raportat mai multe obiective excentrate de recrutare a sprijinului decât adulţii. Adulţii vârstnici şi cei între două vârste au raportat mai multe obiective fizice, decât persoanele mai tinere şi grupul de adulţi în general a raportat mai multe obiective afective decât preadolescenţii.

Credinţa în plasticitatea şi fluiditatea obiectivelor de dezvoltare pe tot parcursul vieţii omului este reflectată şi de noţiunea că nu există un singur rezultat sau punct final al dezvoltării intelectuale în general sau al dezvoltării inteligenţei practice în particular (Rogoff, 1982). Implicaţia acestei linii de gândire este că individul şi contextul său formează o complexă unitate sistemică; schimbările în unitate transformă conţinutul, dinamicile şi adaptabilitatea funcţionării intelectuale a individului în contexte specifice. Astfel, nu există o „traiectorie ideală".

a dezvoltării intelectuale şi nu există un instrument optim pentru evaluarea funcţionării intelectuale la fel de bun pentru toate perioadele vieţii.

Strategii în rezolvarea de probleme practice

Unul dintre obiectivele principale ale cercetării în domeniul inteligenţei practice îl reprezintă strategiile folosite în rezolvarea de probleme. Printre caracteristicile centrale discutate în literatura de specialitate în ultimii douăzeci de ani

(Belmont şi Butterfield, 1969; Berg, 1989; Brown, 1975; Flavell, 1970; Naus şi Ornstein, 1983; Pressley, Forrest-Pressley, Elliot-Faust şi Miller, 1985) sunt selectivitatea, orientarea spre scop şi intenţionalitatea. Mulţi cercetători ai dezvoltării s-au interesat în mod special de selecţia strategiilor, atât ca indicator individual, cât şi ca indicator de dezvoltare al performanţei rezolvării de probleme cotidiene

(Frederiksen, 1986; Frederiksen, Jensen şi Beaton, 1972; Lazarus şi Folkman, 1984).

Majoritatea cercetărilor de început din domeniul dezvoltării în

rezolvarea problemelor cotidiene au fost realizate pornind de la premiza că strategiile alese de individ pot fi comparate indiferent de variaţia în funcţie de dezvoltare a obiectivelor care motivau strategiile respective (Band şi Weisz, 1988; Berg, 1989;

Cornelius şi Caspi, 1987; Folkman şi colaboratorii, 1987). Ipoteza teoretică majoră care predomină este aceasta: cu cât experienţa cu problemele cotidiene este mai mare, cu atât rezolvarea lor este mai eficientă (Baltes şi colaboratorii, 1984; Denney, 1982). Această afirmaţie presupune că un anumit tip de strategie – de exemplu, controlul primar reflectat în rezolvarea eficientă independentă şi acţiunea centrată pe problemă – este un mod mai eficient de abordare a diferitelor probleme decât o altă strategie – de exemplu, controlul secundar reflectat în acţiunea centrată pe emoţie şi bizuirea pe suportul extern (Denney, 1989; Folkman şi colaboratorii, 1987). Acţiunea autoiniţiată a fost strategia cea mai des menţionată pentru toate grupele de vârstă într-o cercetare a problemelor cotidiene raportate (Berg, Calderóne, Sansone, Strough şi Weir, 1998). Acţiunea centrată pe problemă a fost menţionată cel mai des pentru problemele ipotetice

(Blanchard-Fields, Janke şi Camp, 1995). Au fost întâlnite diferenţe în funcţie de dezvoltare, sugerând că strategiile controlului secundar, centrate pe emoţie şi pe dependenţa de alţii, devin mai numeroase în copilăria timpurie (Band şi Weisz, 1988), ajungând şi mai frecvente în perioada de maturitate târzie (Brandtstaedter şi Greve, 1994; Denney şi Palmer, 1981; Folkman şi colaboratorii, 1987; Heckhausen şi Schultz, 1995).

Însă literatura empirică nu susţine în mod uniform afirmaţia potrivit căreia mai multă experienţă înseamnă aptitudini mai bune de rezolvare de probleme

(Baltes, 1997; Berg, 1989; Cornelius şi Caspi, 1987). Cercetări recente sugerează că strategiile au o eficienţă diferită în funcţie de contextul problemei cotidiene

(Berg, 1989; Ceci şi Bronfenbrenner, 1985; Cornelius şi Caspi, 1987; Scribner, 1986).

Astfel, Cornelius şi Caspi (1987) au arătat că diferite tipuri de strategii (acţiunea orientată pe problemă, analiza cognitivă a problemei, comportamentul pasiv-dependent şi evitarea gândurilor şi negarea) aveau o eficienţă diferită în contexte diferite.

Rezultatele privind localizarea diferenţelor de vârstă sunt şi ele întrucâtva contradictorii. Literatura citează frecvent tendinţa adulţilor mai în vârstă de a folosi mai mult controlul secundar (Fleckhausen şi Schultz, 1995) şi mai puţin acţiunea orientată pe problemă sau controlul primar (Folkman şi colaboratorii, 1987) faţă de adulţii tineri. Blanchard-Fields şi colegii săi (1995) au descoperit diferenţe de vârstă minime pentru acţiunea orientată pe problemă. Mai mult, Berg şi colaboratorii (1998) au găsit diferenţe de vârstă numai pentru adulţii mai în vârstă, aceştia folosind mai puţin reglarea cognitivă şi mai mult acţiunea autoiniţiată decât studenţii sau adulţii de vârstă medie. Situaţia a devenit şi mai puţin transparentă când Alvin şi colegii (1996) au arătat că, în cea mai mare parte, există diferenţe de vârstă între adulţi numai atunci când strategiile individuale sunt evaluate printr-o listă de criterii; aceste distincţii au fost mult reduse când strategiile individuale au fost stimulate prin interviul cu întrebări deschise.

Una dintre explicaţiile posibile ale eterogenităţii acestor descoperiri este că, în timp, se dezvoltă sensibilitatea faţă de anumite contexte. Cu alte cuvinte, repertoriul rezolvării de probleme curente este relativ larg şi sunt folosite module diferite de rezolvare în situaţii diferite; în multe feluri, fidelitatea faţă de o anumită procedură în diferite situaţii poate fi maladaptativă (Mischel, 1984). Unii cercetători susţin că rezolvarea eficientă de probleme cotidiene implică armonizarea atentă a strategiilor cu solicitările specifice ale problemei şi modificarea acestor strategii ca răspuns la schimbările problemei (Berg şi Sternberg, 1985; Rogoff, Gauvain şi Gardner, 1987; Scribner, 1986). Sensibilitatea la trăsăturile contextuale ale unei probleme este caracteristică factorilor de dezvoltare (Mischel, 1984; Rogoff şi colaboratorii, 1987). Alţii, pe de altă parte, sugerează că strategiile devin mai puţin dependente de context odată cu vârsta (Kreitler şi Kreitler, 1987).

O altă posibilitate, nu neapărat în contradicţie cu cele de mai sus, e că lecţia dobândită din experienţa cu problemele cotidiene constă în a şti cum să le eviţi ulterior (Berg, 1989). Astfel, este plauzibil să nu existe o relaţie simplă între tipul experienţei şi aptitudinea de rezolvare a problemelor cotidiene. Mai mult, cercetătorii au prezentat dovezi care demonstrează că aşa-numitele strategii eficiente în orice context (sau primare) eşuează în situaţiile în care aşa-numitele

strategii ineficiente (precum abandonul) funcţionează (Berg, Calderóne şi Gunderson, citat în Berg şi Calderóne, 1994). Unele tipuri de experienţă pot avea asociaţii diferite cu succesul în rezolvarea anumitor tipuri de probleme cotidiene şi dezvoltarea ar putea fi mai bine concepută ca o capacitate crescândă a persoanei de a-şi modifica strategiile sau de a evita situaţiile potenţial problematice (Berg, 1989; Rogoff şi colaboratorii, 1987).

O altă direcţie de cercetare urmăreşte studiul diferenţelor individuale, care par să conducă la performanţe mai bune în rezolvarea problemelor (Ceci şi Liker, 1986; Denney, 1989; Willis şi Schaie, 1986). Mulţi factori (precum aptitudinile intelectuale convenţionale, trăsăturile de personalitate, aptitudinile sociale şi motivaţia de autorealizare) au un impact demonstrat asupra folosirii strategiilor în rezolvarea problemelor cotidiene (Ceci şi Liker, 1986; Charness, 1981; Kuhn, Pennington şi Leadbeater, 1983), dar nicio constelaţie concretă din aceşti factori nu a fost un predictor mai bun al eficienţei rezolvării de probleme.

Interpretarea şi definirea problemelor într-o tentativă de sistematizare a literaturii despre dezvoltarea rezolvării problemelor cotidiene, Berg şi colegii au introdus conceptele de *interpretare a problemei* (Berg şi Calderóne, 1994; Sansone şi Berg, 1993) şi *definire a problemei* (Berg şi colaboratorii, 1998). Interpretarea problemei apare la intersecţia dintre context şi individ şi este, în esenţă, tranzacţia individului cu propriul context. Interpretarea problemei derivă din trăsături atât ale individului, cât şi ale contextului, dar poate angaja toate trăsăturile sau numai o selecţie de trăsături. Berg şi colegii ei au susţinut că aceste trăsături individuale şi contextuale pot contribui în proporţii diferite şi pot fi diferit combinate în diverse stadii ale dezvoltării; Astfel, căutarea variaţiei de dezvoltare pentru rezolvarea problemelor cotidiene trebuie să se centreze pe dezvoltarea interpretării problemelor (Berg şi Calderóne, 1994).

Deoarece este de natură interactivă, definirea problemei reflectă numai acele aspecte ale sinelui şi contextului care sunt activate în relaţie cu evoluţia concretă a problemei într-un anumit moment din timp. Definirea problemei este o realitate complexă, psihologică, subiectivă, care, după Berg şi colaboratorii (1998), reflectă obiectivele şi aşteptările individului (Bandura, 1986), determină strategiile de urmat în realizarea acestor aşteptări şi atingerea

obiectivelor subiective (Vallacher şi Wegner, 1987), afectează rezultatul atribuirii şi interpretarea sensului (Dodge, Petit, McClaskey şi Brown, 1986) şi induce reprezentarea afectivă a problemei

(Fleeson şi Cantor, 1995).

Un număr de cercetări aduc dovezi în sprijinul abordării tranzacţionale a rezolvării problemelor cotidiene. Sinnott (1989) a arătat că interpretarea adulţilor mai în vârstă, în special a celor cu experienţă de viaţă, dată problemelor piagetiene de combinaţii logice (de pildă, atribuirea paturilor într-o familie extinsă), variază mai mult decât interpretarea adulţilor mai tineri. Mai concret, adulţii mai în vârstă tind să fie mai sensibili la aspectele sociale şi interpersonale ale problemei, comparativ cu adulţii tineri care se concentrau pe aspectele ei logice. Tot aşa, Laipple (1992) a arătat că adulţii mai în vârstă erau mai puţin înclinaţi să interpreteze situaţia de rezolvare de probleme logice în sensul intenţionat de experimentator; adulţii mai în vârstă erau înclinaţi să iasă din graniţele logice ale problemei şi să injecteze în situaţia experimentală mai multă experienţă personală decât adulţii mai tineri. Chi şi Ceci (1987) au sugerat că multe tipuri de rezolvare de probleme par să fie direct influenţate de contextul mental adus de copil în sarcină.

În cercetările lor, Berg şi colaboratorii (Berg şi Calderóne, 1994) au înregistrat un număr de caracteristici de dezvoltare în definirea problemelor. În primul rând, au arătat că, odată cu vârsta, apare un declin în frecvenţa interpretărilor orientate pe sarcină şi o creştere a interpretărilor proprii, interpersonale şi mixte

(sarcină şi subiect). În interpretarea lor, cercetătorii au sugerat că aceste rezultate corespund cu literatura despre dezvoltarea sistemului eului, potrivit căreia modificările din sistemul eului implică îndepărtarea de un sistem concret şi specific şi deplasarea către unul care încorporează constructe psihologice mai abstracte şi interconectate (Harter, 1983). În al doilea rând, Berg şi colaboratorii (1998) au studiat legătura dintre definirea problemei şi selecţia strategiilor de rezolvare a problemelor. În general, definirea problemei pare să fie un predictor mai precis al strategiei folosite, decât contextul problemei. Mai concret, persoanele care au definit o problemă numai în termenii preocupărilor interpersonale au fost mai înclinate să raporteze folosirea strategiilor de reglare sau includere a altora.

Dimpotrivă, persoanele care au definit o problemă numai în

termenii competenţelor au fost mai înclinate să folosească strategii care includ acţiunea independentă sau mai puţin înclinaţi să includă alte persoane. În final, legăturile dintre definirea problemei şi selecţia strategiilor nu au variat în funcţie de vârstă.

Definirea problemei este foarte importantă pentru inteligenţa practică. De exemplu, o diferenţă importantă între rezultatele obţinute de Berg şi colaboratorii (1998) şi cele ale cercetărilor anterioare este importanţa acordată de individ aspectelor sociale ale rezolvării de probleme practice. Berg şi colaboratorii au descoperit că majoritatea definiţiilor problemelor date de indivizii din toate grupele de vârstă (preadolescenţi, studenţi şi adulţi) au implicat preocupări interpersonale. Aceste definiţii ale problemelor, la rândul lor, au determinat selecţia strategiilor implicate în reglarea sau includerea altor persoane. Să observăm că această interpretare diferă semnificativ de argumentul folosit în cercetările anterioare. Primele cercetări plecau de la o premisă tipică: a se baza pe alţii reflectă o rezolvare ineficientă a problemelor, deoarece indivizii dau dovadă de dependenţă faţă de ceilalţi (Cornelius şi Caspi, 1987; Denney şi Palmer, 1981; Folkman şi colaboratorii, 1987). Însă, interpretarea rolului strategiilor social-dependente sugerează că folosirea altor persoane pentru rezolvarea problemelor cotidiene este o strategie foarte bine adaptată anumitor tipuri de probleme (Baltes, 1997;

Meacham şi Emont, 1989).

DEZVOLTAREA CUNOAŞTERII IMPLICITE

Programul nostru de cercetare a plecat de la ideea că predicţia eficientă a performanţei unei persoane implică mai mult decât simpla măsurare a ceea ce se numeşte factor general în testele psihometrice convenţionale ale inteligenţei

(Sternberg, Nokes şi colaboratorii, sub tipar; Sternberg şi Wagner, 1993; Sternberg, Wagner, Williams şi Horvath, 1995). Propunem ca un aspect al inteligenţei practice, cunoaşterea implicită, să fie considerat un ingredient-cheie al succesului în orice domeniu. Cunoaşterea implicită este cunoaşterea procedurală de care are nevoie o persoană pentru a funcţiona eficient în mediile cotidiene, dar care nu este explicit predată şi uneori nici măcar verbalizată. Desigur, există persoane care nu sunt de acord cu poziţia noastră (Jensen, 1993; Ree şi Earles, 1993;

Schmidt şi Hunter, 1993, 1998) şi cred că diferenţele de

performanţă individuală sunt explicate în cea mai mare parte de aptitudinea cognitivă generală. Unii dintre susţinătorii folosirii testelor de aptitudine cognitivă generală au adăugat că valoarea acestor teste constă în faptul că sunt aplicabile pentru toate slujbele, au cel mai mic cost de construire şi aplicare şi au cea mai înaltă validitate (Schmidt şi Hunter, 1998). Dar chiar şi Schmidt şi Hunter au recunoscut că evaluările alternative, precum testele prin probă de lucru şi cele de cunoaştere a sarcinilor, au validităţi comparabile, posibil chiar mai mari decât testele de aptitudine generală, şi oferă o predicţie graduală, depăşind capacitatea primelor teste.

Un program de cercetări realizat de Sternberg şi colaboratorii săi a analizat cunoaşterea implicită la directori executivi, profesori de liceu, profesori de şcoală elementară, agenţi de vânzări, studenţi şi în populaţie în general. Acest aspect important al inteligenţei practice s-a dovedit a nu fi corelat, în nenumărate alte cercetări, cu inteligenţa academică măsurată de testele convenţionale, într-o varietate de populaţii şi ocupaţii şi la o varietate de niveluri de vârstă (Sternberg, Forsythe şi colaboratorii, 2000; Sternberg, Wagner şi Okagaki, 1993; Sternberg şi colaboratorii, 1995; Wagner, 1987; Wagner şi Sternberg, 1985). O sarcină majoră a cercetărilor de cunoaştere tacită a fost identificarea conţinutului cunoaşterii tacite şi dezvoltarea de instrumente de evaluare a posesiunii acesteia. Testele de cunoaştere implicită le prezintă respondenţilor un set de situaţii problemă şi le cer să evalueze adecvarea şi calitatea unui număr de răspunsuri posibile.

În continuare, vom lua în discuţie patru mari probleme: (a) relaţia cunoaşterii implicite cu experienţa; (b) relaţia cunoaşterii implicite cu inteligenţa generală;

(c) cunoaşterea implicită în calitate construct general; şi (d) relaţia dintre cunoaşterea implicită şi performanţă.

Cunoaşterea implicită şi experienţa în majoritatea cercetărilor noastre, cunoaşterea implicită era asociată cu experienţa, indicată fie de tipul de apartenenţă la grup (expert *versus* novice), fie de numărul de ani în poziţia ocupată.

În mai multe cercetări, Sternberg şi colegii săi au arătat că persoanele cu mai puţină experienţă într-un anumit domeniu tind să înregistreze scoruri mai mici la cunoaşterea implicită (Sternberg şi colaboratorii, 1993; Wagner, 1987; Wagner şi Sternberg, 1985).

Wagner şi Sternberg (1985), de exemplu, au descoperit diferenţe de grup între directorii executivi, absolvenţii de studii economice şi studenţii la aceeaşi disciplină la 39 de întrebări cu variante de răspuns dintr-un test de cunoaştere implicită pentru manageri, cu un test binomial de probabilitate a detectării aceluiaşi număr de diferenţe semnificative întâmplător arătând un pe 0,001. Rezultate comparabile au fost obţinute pe studenţi la Yale, absolvenţi de psihologie şi personalul facultăţii de psihologie la un test de cunoaştere tacită pentru psihologii din domeniul academic.

În plus, Wagner (1987) a descoperit că directorii executivi au obţinut cele mai mari scoruri de cunoaştere implicită, urmaţi de absolvenţii de studii economice şi de studenţi, rezultate comparabile fiind obţinute într-o cercetare pe profesori universitari de psihologie, absolvenţi de psihologie şi studenţi la aceeaşi disciplină. Wagner, Rashotte şi Sternberg (1994) au descoperit şi că scorurile la un test de cunoaştere implicită pentru agenţii de vânzări au corelat semnificativ cu numărul de ani de experienţă în vânzări.

Williams şi Sternberg (citat în Sternberg şi colaboratorii, 1995), însă, nu au găsit corelaţii semnificative între mai multe instrumente de evaluare bazate pe experienţă, printre indicatori fiind vârsta, anii de experienţă în management şi anii în poziţia actuală şi scorurile la cunoaştere tacită. Dar au descoperit că importanţa diferitelor criterii de cunoaştere implicită variază în cadrul aceluiaşi nivel organizaţional. Rezultatele lor sugerează că nu cantitatea de experienţă, ci ceea ce învaţă un manager din experienţă contează în atingerea succesului.

Cunoaşterea implicită şi inteligenţa generală

Propunând o nouă abordare în definirea inteligenţei este important să arătăm că nu am reinventat accidental factorul *g*, sau aşa-numita aptitudine generală, aşa cum este măsurată de testele tradiţionale. Nu contestăm relevanţa aptitudinii cognitive generale pentru performanţă. Schmidt şi Hunter (1998) au arătat că *g* este un bun predictor al performanţei într-un număr de domenii.

Scopul nostru este de a arăta că testele de cunoaştere implicită măsoară ceva în plus faţă de *g*. În toate cercetările de mai sus, în care participanţii au primit o evaluare tradiţională a aptitudinii cognitive, scorurile la testele de cunoaştere implicită au corelat semnificativ cu *g* (vezi şi capitolul 17).

Cea mai folosită evaluare a lui *g* în cercetările de mai sus a fost

subtestul de raţionament verbal din Testul de Aptitudini Diferenţiale. Valorile absolute ale corelaţiilor dintre cunoaştere tacită şi raţionamentul verbal s-au situat între 0, 4 şi

0, 16 pe eşantionul de studenţi (Wagner, 1987; Wagner şi Sternberg, 1985) şi au fost de 0, 14 pe eşantionul de directori executivi (Wagner şi Sternberg, 1990).

O limitare potenţială a acestor rezultate este că au fost obţinute pe eşantioane restrânse (precum studenţii la Yale şi directorii executivi). Însă rezultate similare în sprijinul relaţiei dintre cunoaşterea implicită şi *g* au fost găsite pe un eşantion mai general de recruţi ai forţelor aeriene studiat de Eddy (1988). Corelaţiile între scorurile la Inventarul de Cunoaştere Tactică Pentru Manageri (*Tactic Knowledge inventory for Managers* – TKIM; Wagner şi Sternberg, 1985) şi Bateria de Aptitudini Vocaţionale a Forţelor Armate (*Armed Services Vocational Aptitude Battery* – ASVAB; Departamentul Apărării al SUA, 1984) au fost modeste şi niciunul dintre cei patru factori ASVAB nu a corelat semnificativ cu scorurile la cunoaşterea implicită.

Testele de cunoaştere implicită pot fi şi un predictor mai bun al succesului managerial decât evaluările personalităţii, stilului cognitiv şi orientării interpersonale, cum sugerează rezultatele cercetării Centrului de Conducere Creatoare

(Wagner şi Sternberg, 1990). Sternberg şi colaboratorii (1999) au construit recent un test de gândire intuitivă la locul de muncă (de exemplu, cum să te porţi la un interviu de angajare), care prezice autoevaluările la gândirea intuitivă, dar nu şi autoevaluările diferitelor feluri de aptitudini academice. Testul prezice şi evaluările superiorilor cu un nivel de corelaţie în jurul 0, 4.

Cunoaşterea implicită în calitate de construct general

Deşi tipurile de cunoaştere informală procedurală măsurate de testele de cunoaştere implicită nu se corelează cu inteligenţa tradiţională psihometrică, scorurile la testele de cunoaştere implicită se corelează între domenii. Mai mult, structura cunoaşterii implicite pare cel mai bine reprezentată de un factor general unic.

Wagner (1987) a analizat structura Inventarului de Cunoaştere Implicită pentru Manageri. El a realizat două tipuri de analize factoriale ale scorurilor de cunoaştere implicită ale directorilor executivi incluşi în cercetare. Prima, o analiză a componentelor principale, a dat o primă componentă principală care a explicat

44% din dispersia totală şi 76% din dispersia totală după atenuarea corelaţiilor nevalide dintre scoruri. Dispersia de 40% explicată de prima componentă e tipică pentru analizele realizate pe subtestele de aptitudini cognitive tradiţionale. Cea de-a doua, rezultatele unei analize factoriale confirmatorii sugerează că un model constând dintr-un singur factor se potriveşte cel mai bine cu datele. Rezultatele ambelor analize factoriale au sugerat un factor general de cunoaştere implicită.

Analize similare au fost realizate pe testul de evaluare a cunoaşterii implicite pentru psihologii din domeniul universitar. Ca şi în cazul cercetării pe directorii executivi, rezultatele analizei factoriale au sugerat un singur factor de cunoaştere implicită în domeniul psihologiei academice. Wagner (1987) a analizat şi gradul de generalizare a cunoaşterii tacite în alte domenii, administrându-le ambele teste de cunoaştere implicită (pentru directorii executivi şi pentru psihologii din domeniul academic) studenţilor din cercetarea sa. A obţinut o corelaţie semnificativă de 0, 58 între cele două scoruri, sugerând că, în plus faţă de existenţa unui factor general de cunoaştere implicită într-un domeniu, diferenţele individuale de cunoaştere implicită sunt generalizabile la alte domenii. Aceste rezultate sprijină ideea unui factor comun care stă la baza cunoaşterii implicite – factor considerat ca unul din aspectele inteligenţei practice.

Cunoaşterea implicită şi performanţa în final, am arătat că instrumentele de evaluare a cunoaşterii implicite au valoare predictivă pentru performanţele dintr-un număr de domenii, corelându-se între 0, 2 şi 0, 5 cu indicatori precum prestigiul estimat al companiei sau instituţiei, salariul, performanţa simulată şi numărul de publicaţii. Aceste corelaţii, necorectate pentru atenuare sau restricţia de gamă, pot fi comparate favorabil cu cele obţinute pentru IQ în gama de aptitudini testate de noi.

În cercetările pe directorii executivi, scorurile la cunoaşterea implicită au avut corelaţii între 0, 2 şi 0, 4 cu criterii ca salariul, anii de experienţă în management şi dacă managerul a lucrat pentru o companie din topul Fortune 500 (Wagner, 1987;

Wagner şi Sternberg, 1985). Wagner şi Sternberg (1990) au obţinut o corelaţie de

0, 61 între cunoaşterea implicită şi performanţa la o simulare managerială şi au descoperit că scorurile la cunoaşterea implicită

explică dispersia suplimentară, dincolo de IQ şi alţi indicatori de personalitate şi aptitudini. Într-o cercetare pe manageri de branşă, Wagner şi Sternberg (1985) au obţinut corelaţii semnificative între scorurile la cunoaşterea implicită şi media procentuală a creşterii salariale pentru merite (0, 48, pe 0,05) şi media evaluărilor performanţei pentru categoria creării de afaceri noi pentru bancă (0, 56, pe 0,05).

Williams şi Sternberg (citaţi în Sternberg şi colaboratorii, 1995) au descoperit şi ei că mai mulţi indicatori de succes managerial sunt asociaţi cu cunoaşterea implicită, printre care compensarea, compensarea controlând vârsta, poziţia şi satisfacţia la locul de muncă, cu corelaţii între 0, 23 şi 0, 39.

Deşi multe dintre cercetările privind cunoaşterea implicită s-au referit la directori, există dovezi că acest lucru explică şi performanţele în alte domenii, în domeniul psihologiei academice, corelaţii între 0, 4 şi 0, 5 au fost găsite între scorurile la cunoaşterea implicită şi indicatori-criteriu precum rata de citări, numărul de publicaţii şi calitatea departamentului (Wagner, 1987; Wagner şi Stemberg, 1985). În cercetările pe agenţi de vânzări, Wagner şi colaboratorii (1994)

au găsit corelaţii între 0, 3 şi 0, 4 între cunoaşterea implicită şi criterii precum volumul vânzărilor şi premiile pentru vânzări primite. În sfârşit, la studenţi, cunoaşterea implicită corelează cu indicatori ai performanţei academice şi adaptarea la viaţa universitară (Williams şi Sternberg citat în Sternberg şi colaboratorii, 1993).

CONCLUZII

Pe scurt, programul de cercetări privind cunoaşterea implicită pe care l-am analizat arată că, în general, cunoaşterea implicită creşte odată cu experienţa, dar nu este un sinonim al experienţei; testele de cunoaştere implicită măsoară un construct distinct de cel măsurat de testele tradiţionale, de inteligenţă abstractă;

scorurile la testele de cunoaştere implicită reprezintă un factor general, care pare să coreleze de la un domeniul la altul; în final, testele de cunoaştere implicită sunt predictive pentru performanţe într-un număr de domenii şi se compară favorabil cu cele obţinute pentru IQ în gama de aptitudini testate de noi.

Mai general, corpul total de cercetări arată că inteligenţa practică e distinctă de dar complementară cu inteligenţa academică. Ambele feluri de inteligenţă sunt importante pentru succesul în viaţa

cotidiană. Din fericire, mulţi cercetători din domeniul inteligenţei, recunoscând acest fapt, au trecut de la accentul exclusiv pe aspectele tradiţionale academice ale inteligenţei la considerarea unei sfere mai largi de aptitudini care include atât aspectul practic, cât şi pe cel academic al inteligenţei.

Referinţe bibliografice

Aldwin, C.M., Sutton, K.J., Chiara, G. şi Spiro, A. – „Age differences în stress, coping, and appraisal: Findings from the normative aging study", în *Journal of Gerontology*: *Psychological Sciences*, nr. 51B, 1996, pp. 178 – 188.

Backman, L. şi Dixon, R.A. – „Psychological compensation: A teoretical framework", în *Psychological Bulletin*, nr. 112, 1992, pp. 259 – 283.

Baltes, P.B. – „Teoretical propositions of life-span developmental psychology:

On the dynamics between growth and decline", în *Developmental Psychology*, nr. 23, 1987, pp. 611 – 626 „The aging mind: Potentials and limits", în *The Gerontologist*, nr. 33, 1993, pp. 580 – 594 „On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory", în American *Psychologist*, nr. 52, 1997, pp. 366 – 380.

Baltes, P.B. şi Baltes, M.M. – *Psychological Perspectives on Successful Aging*:

A Model of Selective Optimization with Compensation, în P.B. Baltes şi M.M. Baltes (ed.), *Successful Aging*: *Perspectives from the Behavioral Sciences*, Cambridge (Marea Britanie), Cambridge U.P., 1990, pp. 1 – 34.

Baltes, P.B., Dittmann-Kohli, F. şi Dixon, R.A. – *New Perspectives on the Development of Intelligence în Adulthood*: *Toward a Dual-Process Conception and a Model of Selective Optimization with Compensation*, în P.B. Baltes şi O.G. Brim (ed.), *Life-Span Development and Behavior*, vol. 6., New York, Academic Press, pp. 33 – 76.

Bakes, P.B. şi Smith, J.

— *Toward a Psychology of Wisdom and Its Ontogenesis*, în R.J. Steinberg (ed.), *Wisdom*: *Its Nature*, *Origins*, *and Development*, New York, Cambridge U.P., 1990, pp. 87 – 120.

Baltes, P.B., Smith, J. şi Staudinger, U. – „Wisdom and successful aging", în T.B. Sonderegger (ed.), *Psychology and Aging*, Lincoln (Nebraska), University of Nebraska Press, 1992, pp. 123 – 167.

Baltes, P.B., Sowarka, D. şi Kliegl, R. – „Cognitive training research on fluid intelligence în old age: What can older adults achieve by themselves?", în *Psychology and Aging*, nr. 4, 1989, pp. 217 – 221.

Band, E.B. şi Weisz, J.R. – „How to feel better when it feels bad: Children's perspective on coping with everyday stress", în *Developmental Psychology*, nr. 24, 1988, pp. 247 – 253.

Bandura, A. – *Social Foundations of Thought and Action*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall, 1986.

Barker, R.G. (ed.) – *Habitats*, *Environments*, *and Human Behavior*, San Francisco, Jossey-Bass, 1978.

Barrett, G.V. şi Depinet, R.L. – „A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence", în *American Psychologist*, nr. 46, 1991, pp. 1012 – 1024.

Barrett, G.V. şi Watkins, S.K. – „Word familiarity and cardiovascular health as determinants of age-related recall differences", în *Journal of Gerontology*, nr. 41, 1986, pp. 222 – 224.

Belmont, J.N. şi Butterfield, E.C. – *The Relations of Short-Term Memory to Development and Intelligence*, în L. Lipsitt şi H. Reese (ed.), *Advances în Child Development and Behavior*, vol. 4, New York, Academic Press, 1969, pp. 30 – 83.

Berg, C.A. – „Knowledge of strategies for dealing with everyday problems from childhood through adolescence", în *Developmental Psychology*, nr. 25, 1989, pp. 607 – 618 – *The Intellectual Development în Adulthood*, în R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of Intelligence* (ed. II), New York, Cambridge U.P., 2000, pp. 117 – 137.

Berg, C.A. şi Calderóne, K.

— *The Role of Problem Interpretations in Understanding the Development of Everyday Problem Solving*, în R.J. Sternberg şi R.K.

Wagner (ed.), *Mind în Context*, New York, Cambridge U.P., 1994, pp. 105 – 132.

Berg, C.A., Calderóne, K., Sansone, C., Strough, J. şi Weir, C. – „The role of problem definitions in understanding age and context efects on strategies for solving everyday problems", în *Psychology and Aging*, nr. 13, 1998, pp. 29 – 44.

Berg, C.A., Hertzog, C. şi Hunt, E. – „Age differences in the speed of mental rotation", în *Developmental Psychology*, nr. 18, 1982, pp. 95 – 107.

Berg, C.A. şi Klaczyński, P. – *Practicai Intelligence and Problem Solving*: *Searching for Perspective*, în F. Blanchard-Fields şi T.M. Hess (ed.), *Perspectives on Cognition in Adulthood and Aging*, New York, McGraw-Hill, 1996, pp. 323 – 357.

Berg, C.A., Klaczyński, P., Calderóne, K.S. şi Strough, J.

— *Adult Age Differences în Cognitive Strategies*: *Adaptive or Deficient*, în J. Sinnott (ed.), *Interdisciplinary Handbook of Adult Lifespan Learning*, Westport (Connecticut), Greenwood Press, 1994, pp. 371 – 388.

Berg, C.A. şi Sternberg, R.J. – „A triarchic theory of intellectual development during adulthood", în *Developmental Review*, nr. 5, 1985, pp. 334 – 370.

Blanchard-Fields, F. – „Reasoning and social dilemmas varying în emoţional saliency: An adult developmental perspective", în *Psychology and Aging*, nr. 1, 1986 pp. 325 – 333 – „Age differences în causal attributions from an adult developmental perspective", în *Journal of Gerontology*: *Psychological Sciences*, nr. 49, 1994, pp. 43 – 51.

Blanchard-Fields, F., Jahnke, H.C. şi Camp, C. – „Age differences în problem solving style: The role of emoţional salience", în *Psychology & Aging*, nr. 10, pp. 1995, pp. 173 – 180.

Blanchard-Fields, F. şi Norris, L. – „Causal attributions from adolescence through adulthood: Age differences, ego level, and generalizând response style", în *Aging Neuropsychology & Cognition*, nr. 1, 1994, pp. 67 – 86.

Brandtstaedter, J. şi Greve, W. – „The aging seif: Stabilizing and protective processes", în *Developmental Review*, nr. 14, 1994, pp. 52 – 80.

Brown, A.L.

— *The Development of Memory*: *Knowing*, *Knowing about Knowing*, *and*

Knowing How to Know, în H.W. Reese (ed.), *Advances în Child Development and Behavior* (voi. 10), New York, Academic Press, 1975, pp. 103 – 152.

Cantor, N. – „From thought to behavior: Having and doing in the study of personality and cognition", în *American Psychologist*, nr. 45, 1990, pp. 735

750.

Cantor, N., Norem, J.K., Niedenthal, P.M., Langston, C.A. şi Brower, A.M. – „Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies în a life transition", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 53, 1987, 1178 – 1191.

Ceci, S.J. şi Brofenbrenner, U. – „Don't forget to take the cupcakes out of the oven: Strategic time-monitoring, prospective memory and context", în

Child Development, nr. 56, 1985, pp. 175 – 190.

Ceci, S.J. şi Liker, J.

— *Academic and Non-Academic Intelligence*: *An Experimental*

Separation, în R.J. Sternberg şi R.K. Wagner (ed.), *Practicai Intelligence*:

Nature and Origins of Competence in the everyday World, New York, Cambridge U.P., 1986, pp. 119 – 142 „Stalking the IQ-expertise relations hip:

When the critics e o fishine", în *Journal of Experimental Psychology*: *General*, nr. 117, 1988, pp. 96 – 100.

Ceci, S.J. şi Roazzi, A. – *The effects of Context on Cognition*: *Postcards from Brazii*, în R.J. Sternberg şi R.K. Wagner (ed.), *Mind* în *Context*: *Interacţionist Perspectives on Human Intelligence*, New York, Cambridge U.P., 1994, pp. 74 – 101.

Ceci, S.J. şi Ruiz, A. – *Cognitive Complexity and Generality*: *A Case Study*, în

R. Hoffman (ed.), *The Psychology of Expertise*, New York, Springer Verlag, 1991.

Charness, N. – „Search în chess: Age and skill differences", în *Journal of*

Experimental Psychology: *Human Perception and Performance*, nr. 7, 1981, pp. 467 – 476.

Charness, N. şi Bieman-Coplan, S. – *The Learning Prospective*: *Adulthood*, în
R.J. Sternberg şi C.A. Berg (ed.), *Intellectual Development*, New York, Cambridge U.P., 1994, pp. 301 – 327.
Charness, N. şi Bosman, E.A. – *Expertise and Aging*: *Life in the Lab*, în T.M. Hess
(ed.), *Aging and Cognition*: *Knowledge*, *Organization*, *and Utilization*, Amsterdam, Elsevier Science, 1990, pp. 343 – 385 *Compensation through Environmental Modification*, în R.A. Dixon şi L. Baeckman (ed.), *Compensating for*
Psychological Deficits and Declines: *Managing Losses and Promoting Gains*, Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 1995, pp. 147 – 168.
Chi, M.T.H. şi Ceci, S.J.
— *Content Knowledge*: *Its Role*, *Representation*, *and*
Restructuring în Memory Development, în H.W. Reese (ed.), *Advances în Child*
Development and Behavior (vol. 20), Orlando (Florida), Academic Press, 1987, pp. 91 – 142.
Colonia-Willner, R. – „Practicai intelligence at work: Relations hip between aging and cognitive efficiency among managers în a bank environment", în *Psychology and Aging*, nr. 13, 1998, pp. 45 – 57.
Cornelius, S.W. – „Classic pattern of intellectual aging: Test familiarity, difficulty, and performance", în *Journal of Gerontology*, nr. 39, 1984, pp. 201 – 206.
Cornelius, S.W. şi Caspi, A. – „Everyday problem solving în adulthood and old age", în *Psychology and Aging*, nr. 2, 1987, pp. 144 – 153.
Denney, N.W.
— *Aging and Cognitive Changes*, în B.B. Wolman (ed.), *Handbook of*
Developmental Psychology, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall, 1982, pp. 807 – 827.
Denney, N.W.
— *Everyday Problem Solving*: *Methodological Issues*, *Research Findings*, *and a Model*, în I.W. Poon, D.C. Rubin şi B.A. Wilson (ed.), *Everyday Cognition in Adulthood and Late Life*, New York, Cambridge U.P., 1989, pp. 330
351.

Denney, N.W. şi Palmer, A.M. – „Adult age differences on tradiţional and practicai problem-solving measures", în *Journal of Gerontology*, nr. 36, 1981, pp. 323 – 328.

Denney, N.W. şi Pearce, K.A. – „A developmental study of practicai problem solving în adults", în *Psychology and Aging*, nr. 4, 1989, pp. 438 – 442.

Denney, N.W., Pearce, K.A. şi Palmer, A.M. – „A developmental study of adults

performance on tradiţional and practicai problem-solving tasks", în

Experimental Aging Research, nr. 8, 1982, pp. 115 – 118.

Dittmann-Kohli, F. şi Baltes, P.B.

— *Towards a Neofuncţionalist Conception of Adult*

Intellectual Development: *Wisdom as a Prototypical Case of Intellectual Grozvth*, în C.N. Alexander şi E.J. Langer (ed.), *Higher Stages of Human Development*:

Perspectives on Adult Growth, New York, Oxford U.P., 1990, pp. 54 – 78.

Dixon, R.A. – *Contextual Approaches to Adult Intellectual Development*, în R.J. Sternberg şi C.A. Berg (ed.), *Intellectual Development*, New York, Cambridge

U.P., 1994, pp. 350 – 380.

Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L. şi Brown, M.M. – „Social competence în children", în *Monographs of the Society for Research* în *Child Development*, nr. 51, 1986, pp. 1 – 85.

Dorner, D. şi Kreuzig, H. – „Problemlosefähigkeit und Intelligenz [Problem solving ability and intelligence]", în *Psychologische Rundschaus*, nr. 34, 1983, pp. 185 – 192.

Dorner, D., Kreuzig, H., Reither, F. şi Staudel, T.

— *Lohhausen*: *Vom Umgang mit*

Unbestimmtheit und Komplexität [„Lohhausen: On dealing with uncertainty and complexity"], Bem, Huber, 1983

Eddy, A.S. – *The Relations hip between the Tacit Knowledge Inventory for Managers and the Armed Services' Vocational Aptitude Battery* (teză de masterat nepublicată), San Antonio (Texas), Universitatea St. Mary, 1988.

Ferrari, M. şi Sternberg, R.J. (ed.), *Self-Awareness*: *Its Nature and Development*, New

York, Guilford Press, 1998.

Flavell, J.H.

— *Developmental Studies of Mediated Memory*, în H.W. Reese şi L.P.

Lipsitt (ed.), *Advances în Child Development and Child Behavior* (voi. 5), New

York, Academic Press, 1970, pp. 181 – 211.

Fleeson, W. şi Cantor, N. – „Goal relevance and the affective experience of daily life: Ruling out situation explanation", în *Motivation and Emotion*, nr. 19, 1995, pp. 25 – 57.

Folkman, S., Lazarus, R.S., Pimley, S. şi Novacek, J. – „Age differences în stress and coping processes", în *Psychology and Aging*, *nr*. 2, 1987, pp. 171 – 184.

Frederiksen, N. – „Toward a broader conception of human intelligence", în

American Psychology, nr. 41, 1986, pp. 445 – 452.

Frederiksen, N., Jensen, O. şi Beaton, A.E.

— *Prediction of Organizational Behavior*, New York, Pergamon Press, 1972.

Freeman, N.H., Lewis, C. şi Doherty, M.J. – „Preschoolers grasp of a deşire for knowledge în false-belief prediction: Practicai intelligence and verbal report", în *British Journal of Developmental Psychology*, nr. 9, 1991, pp. 139 – 157.

Goodnow, J.J.

— *Some Lifelong Everyday Forms of Intelligence Behavior*: *Organizing and Reorganizing*, în R.J. Sternberg şi R.K. Wagner (ed.), *Practicai Intelligence*, New York, Cambridge U.P., 1986, pp. 31 – 50.

Harter, S. – *Developmental Prospectives on the Self-System*, în P.H. Mussen (ed.), *Handbook of Child Psychology* (voi. 4), New York, Wiley, 1983, pp. 275 – 385.

Hartley, A.A. – *The Cognitive Etiology of Problem Solving*, în L.W. Poon, D.C. Rubin şi B.A. Wilson (ed.), *Everyday Cognition in Adulthood and Late Life*, New York, Cambridge U.P., 1989, pp. 300 – 329.

Havinghurst, R.

— *Developmental Tasks and Education*, New York, Van Nostrand, 1972.

Heckhausen, J. şi Schulz, R. – „A life-span theory of control", în *Psychological*

Review, nr. 102, 1995, pp. 284 – 304.

Jensen, A.R. – „Test validity: G versus tacit knowledge", în *Current Directions in Psychological Science*, nr. 1, 1993, pp. 9 – 10.

Kohn, M.L. şi Schooler, C. (ed.) – *Work and Personality*, Norwood (New Jersey), Ablex., 1983.

Kreitler, S. şi Kreitler, H.

— *Conceptions and Processes of Planning*: *The Developmental Perspective*, în S.L. Friedman şi E.K. Scholnick (ed.), *Blueprints for Thinking*: *The Role of Planning în Cognitive Development*, Cambridge (Marea Britanie), Cambridge U.P., 1987, pp. 205 – 272.

Kuhn, D., Pennington, N. şi Leadbeater, B.

— *Adult Thinking în Developmental Perspective*, în PB. Baltes şi O.G. Brim (ed.), *Life-Span Development and Behavior* (voi. 5), New York, Academic Press, pp. 205 – 272.

Labouvie-Vief, G.A neo-Piagetian perspective on adult cognitive development", în R.J. Sternberg şi C.A. Berg (ed.), *Intellectual development*, New York, Cambridge U.P. 1992, pp. 197 – 228.

Laipple, J.S. – „Problem-solving in young and old adulthood: The role of task interpretation", în *Dissertation Abstracts International*, nr. 53 (l-B), 1992, p. 582.

Lave, Murtaugh, M. şi De la Roche, O.

— *The Dialectic of Arithmetic în Grocery Shopping*, în B. Rogoff şi J. Lace (ed.), *Everyday Cognition*: *Its Development în Social Context*, Cambridge (Massachusetts), Harvard U.P... 1984, pp. 67 – 94.

Lazarus, R.S. şi Folkman, S. – *Stress*, *Appraisal*, *and Coping*, New York, Springer, 1984.

Loewen, E.R., Shaw, J.R. şi Craik, F.I.M. – „Age differences în components of metamemory", în *Experimental Aging Research*, nr. 16, 1990, pp. 43 – 48.

Meacham, J.A. şi Emont, N.C.

— *The Interpersonal Basis of Everyday Problem Solving*, în J.D. Sinnott (ed.), *Everyday Problem Solving*, New York, Praeger, pp. 7 – 23.

Miller, K.A. şi Kohn, M.L.
— *The Reciprocul Efects on Job Conditions and the Intellectuality of Leisure Time Activities*, în M.L. Kohn şi C. Schooler (ed.), *Work and Personality*, Norwood (New Jersey), Ablex, 1983, pp. 217 – 241.
Mischel, W. – „Convergences and challenges in the search for consistency", în
American Psychologist, nr. 39, 1984, pp. 351 – 364.
Murtaugh, M. – „The practice of arithmetic by American grocery shoppers", în
Anthropology and Education Quarterly, nr. 16, 1985, pp. 186 – 192.
Naus, M.J. şi Ornstein, P.A. – *Development of Memory Strategies*: *Analysis*, *Questions and Issues*, în M.T.M. Chi (ed.), *Trends în Memory Development Research*:
Contributions to Human Development (voi. 9), Basel, S. Karger, 1983, pp. 1 – 30.
Neisser, U.
— *General*, *Academic*, *and Artificial Intelligence*, în L. Resnick (ed.), *Human Intelligence*: *Perspectives on Its Theory and Measurement*, Norwood
(New Jersey), Ablex, pp. 179 – 189.
Neugarten, B.L., Moore, J.W. şi Lowe, J.C.
— *Age Norms*, *Age Construints*, *and Adult Socialization*, în B.L. Neugarten (ed.), *Middle Age and Aging*, Chicago, University of Chicago Press, 1968, pp. 22 – 28.
Piaget, J.
— *The psychology of Intelligence*, Totowa (New Jersey), Littlefield Adams, 1972.
Pressley, M., Forrest-Pressley, D.L., Elliot-Faust, D. şi Miller, G.
— *Children's Use of Cognitive Strategies*: *How to Teach Strategies*, *and What to Do inhey Can't Be Taught*, în M. Pressley şi C.J. Brainers (ed.), *Cognitive Leaming and Memory în Children*: *Progress în Cognitive Development Research*, New York, Springer, pp. 1 – 47.
Ree, M.J. şi Earles, J.A. – „G is to psychology what carbon is to chemistry:
A reply to Sternberg and Wagner, McClelland, and Calfee", în

Current

Directions in Psychological Science, vol. 1, 1993, pp. 11 – 12.

Rogoff, B.

— *Integrating Context and Cognitive Development*, în M.E. Lamb şi

A.L. Brown (ed.), *Advances în Development Psychology* (vol. 2), Hillsdale

(New Jersey), Erlbaum, 1982, pp. 125 – 169.

Rogoff, B., Gauvain, M. şi Gardner, W.

— *Children's Adjustment of Plâns to Circumstances*, în S.L. Friedman, E.K., Scholnick şi R.R. Cocking (ed.), *Blueprints for Thinking*, New York, Cambridge U.P., 1987, pp. 303 – 320.

Rogoff, B. şi Lave, J. (ed.) – *Everyday Cognition*: *Its Development în Social Context*, Cambridge (Massachusetts), Harvard U.P. 1984.

Salthouse, T.A. – „Efects of age and skill în typing", *Journal of Experimental*

Psychology: *General*, nr. 113, 1984, pp. 345 – 371.

Salthouse, T.A. şi Somberg, B.L. – „Skilled performance: The effects of adult age and experience on elementary processes", în *Journal of Experimental Psychology*: *General*, nr. 111, 1982, pp. 176 – 207.

Sansone, C. şi Berg, C.A. – „Adapting to the environment across the life span:

Different process or different inputs?", în *International Journal of Behavioral*

Development, nr. 16, 1993, pp. 215 – 241.

Schaie, K.W.

— *Intellectual Development în Adulthood*: *The Seattle Longitudinal*

Study, New York, Cambridge U.P., 1996.

Schmidt, F.L. şi Hunter, J.E. – „Tacit knowledge, practicai intelligence, general mental ability, and job knowledge", în *Current Directions in Psychological*

Science, nr. 1, 1993, pp. 8 – 9.

Schmidt, F.L. şi Hunter, J.E. – „The validity and utility of selection methods în personnel psychology: Practicai and teoretical implications of 85 years of research findings", în *Psychological Bulletin*, nr. 124, 1998, pp. 262 – 274.

Schooler, C. – „Psychological efects of complex environments during the life span: A review and theory", în *Intelligence*, nr. 8, 1984, pp. 259 – 281 *The*

Intellectual Efects of the Demands of the Work Environment, în R.S. Sternberg şi E.L. Grigorenko (ed.), *Environmental Efects on Intellectual Functioning*, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum (în curs de apariţie).

Scribner, S. – *Studying Working Intelligence*, în B. Rogoff şi J. Lave (ed.), *Everyday*

Cognition: *Its Development în Social Context*, Cambridge (Massachusetts), Harvard U.P., 1984, pp. 9 – 40 *Thinking în Action*: *Some Characteristics of*

Practicai Thought, în R.J. Sternberg şi R.K. Wagner (ed.), *Practicai Intelligence*: *Nature and Origins of Competence in the everyday World*, New York, Cambridge U.P., 1986, pp. 13 – 30.

Scribner, S. şi Cole, M. – *The psychology of Literacy*, Cambridge (Massachusetts), Harvard U.P., 1981.

Sinnott, J.D. – *A Model for Solution of Ill-Structured Problems*: *Implications for Everyday and Abstract Problem Solving*, în J.D. Sinnott (ed.), *Everyday Problem*

Solving: *Theory and Applications*, New York, Praeger, 1989, pp. 72 – 99.

Smith, J. şi Baltes, P.B. – „Wisdom-related knowledge: Age/coborî differences în response to life-planning problems", în *Developmental Psychology*, nr. 26, pp. 494 – 505.

Smith,]., Staudinger, U.M. şi Baltes, P.B. – „Occupational settings facilitating wisdom-related knowledge: the sample case of clinical psychologists", în

Journal of Consulting and Clinical Psychology, nr. 62, 1994, pp. 989 – 999.

Sternberg, R.J.

— *Beyond IQ*: *A Triarchic Theory of Human Abilities*, New York, Cambridge U.P., 1985 *Successful Intelligence*, New York, Plume, 1997

„The theory of successful intelligence", în *Review of General Psychology*, nr. 3, 1999, pp. 292 – 316.

Sternberg, R.J. (ed.) – *Handbook of Intelligence*, New York, Cambridge U.P., 2000.

Sternberg, R.J. şi Berg, C.A. – *Intellectual Development*, New York,

Cambridge U.P., 1992.

Sternberg, R.J., Castejon, J.L., Prieto, M.D., Hautakami, J. şi Grigorenko, E.L. – „Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test

(multiple-choice items) in three internaţional samples: An empirical test of the triarchic theory of intelligence", în curs de apariţie în *European Journal of Psychological Assessment*.

Sternberg, R.J., Forsythe, G.B., Hedlund, J., Horvath,}., Snook, S., Williams, W.M., Wagner, R.K. şi Grigorenko, E.L.

— *Practicai Intelligence în Everyday Life*, New York, Cambridge U.P. 2000.

Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L., Ferrari, M. şi Clinkenbeard, P. – „A triarchic analysis of an aptitude-treatment interaction", în *European Journal of Psychological Assessment*, nr. 15, 1999, pp. 1-11.

Sternberg, R.J., Nokes, K., Geissler, P.W. Prince, R., Okatcha, F., Bundy, D.A. şi

Grigorenko, E.L. – „The relations hip between academic and practicai intelligence: A case study în Kenya", în curs de apariţie în *Intelligence*.

Sternberg, R.J. şi Powell, J.S. – *The Development of Intelligence*, în J. Flavell şi

E. Markman (ed.), *Handbook of Child Psychology* (ed. III, vol. 3), New York, Wiley, 1983, pp. 341 – 419.

Sternberg, R.J., Torff, B. şi Grigorenko, E.L. – „Teaching for successful intelligence caises school achievement", în *Phi Delta Kappan*, nr. 79, 1998 (a), pp.

667 – 669 „Teaching triarchically improves school achievement", în *Journal of Educaţional Psychology*, nr. 90, 1998 (b), pp. 374 – 384.

Sternberg, R.J. şi Wagner, R.K. (ed.) – *Practicai Intelligence*: *Nature and Origins of*

Competence in the everyday World, New York, Cambridge U.P. 1986 *Mind în Context*, New York, Cambridge U.P., 1994 „The geocentric view of intelligence and job performance is wrong", în *Current Directions in Psychological Science*, nr. 2, 1993, pp. 1 – 5.

Sternberg, R.J., Wagner, R.K. şi Okagaki, L.

— *Practicai Intelligence*: *the nature and*

Role of Tacit Knowledge în Work and at School, în H. Reese şi J.

Puckett (ed.), *Advances în Lifespan Development*, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1993, pp. 205 – 227

Sternberg, R.J., Wagner, R.K., Williams, W.M. şi Horvath, J.A. – „Testing common sense", în *American Psychologist*, nr. 50, 1995, pp. 912 – 927.

Strough,}., Berg, C. şi Sansone, C. – „Goals for solving everyday problems across the life span: Age and gender differences in the salience of interpersonal concems", în *Developmental Psychology*, nr. 32, 1996, pp. 1106 – 1115.

U.S. Departament of Defense, *Test Manual for the Armed Services' Vocational Aptitude*

Battery, North Chicago (Illinois), U.S. Military Entrance Processing Command, 1994.

Vallacher, R.R. şi Wegner, D.M. – „What de people think they're doing? Action identification and human behavior", în *Psychological Review*, nr. 94, 1987, pp. 3 – 15.

Voss, J.R., Perkins, D.N. şi Segal, J.W. (ed.) – *Informai Reasoning and Education*, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1991.

Wagner, R.K. – „Tacit knowledge în everyday intelligent behavior", în *Journal of*

Personality and Social Psychology, nr. 52, 1987, pp. 1236 – 1247 *Practicai Intelligence*, în R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of Intelligence* (ed. II), New York, Cambridge U.R. 2000, pp. 380 – 395.

Wagner, R.K., Rashotte, C.A. şi Sternberg, R.J.

— *Tacit knowledge în sales*: *Rules of thumb for selling anything to anyone* (articol prezentat cu ocazia întâlnirii anuale a Asociaţiei Americane de Cercetare în Educaţie), American Educaţional Research Association, Washington, D.C., mai 1994.

Wagner, R.K. şi Sternberg, R.J. – „Practicai intelligence în real-world pursuits:

The role of tacit knowledge", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 49, 1985, pp. 436 – 458 *Street Smarts*, în K.E. Clark şi M.B. Clark (ed.), *Measures of Leadership*, West Orange (New Jersey), Leadership Library of

America, 1990, pp. 493 – 504.

Wertsch, J.V. – *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Cambridge (Massachusetts), Harvard U.P. 1985.

Wertsch, J. şi Karmer, B.G.

— *A Sociocultural Approach to Intellectual Development*, în R.J. Sternberg şi C.A. Berg (ed.), *Intellectual Development*, New York, Cambridge U.P., 1994, pp. 328 – 349.

Wigdor, A.K. şi Garner, WR. (ed.) – *Ability Testing*: *Uses*, *Conseciuences*, *and*

Controversies, Washington, D.C., National Academy Press, 1982.

Willis, S.L.

— *Improvement with Cognitive Training*: *Which Dogs Learn What Tricks*? în L.W. Poon, D.C. Rubin şi B.A. Wilson (ed.), *Everyday Cognition in Adulthood and Late Life*, New York, Cambridge U.P., 1989, pp. 300 – 329.

Willis, S.L. şi Schaie, K.W.

— *Practicai Intelligence în Later Adulthood*, în R.J. Sternberg şi R. Wagner (ed.), *Practicai Intelligence*, New York, Cambridge U.P., pp. 236 – 270.

Worden, P.E. şi Sherman-Brown, S. – „A word-frequency coborî efect in young versus elderly adults memory for words", în *Developmental Psychology*, nr. 19, 1983, pp. 521 – 530.

CAPITOLUL 11

Dezvoltarea exprimării, înţelegerii şi reglării emoţiilor la bebeluşi şi copii mici de

ELAINE SCHARFE

Pisica doar a rânjit când a văzut-o pe Alice. Pare o fire blândă, gândi ea; însă are gheare FOARTE lungi şi o mulţime de dinţi, aşa c-a simţit că trebuie s-o trateze cu respect. „Pisicuţo Cheshire", începu ea, cam timid, fiindcă nu avea nici cea mai vagă idee dacă pisicii îi va plăcea numele; cu toate astea, pisica doar a rânjit ceva mai mult. „Gata, e mulţumită deocamdată", gândi Alice şi continuă: „Vrei te rog să-mi spui, unde ar trebui să merg de aici?"

Lewis Carroll

Alice în Ţara Minunilor

Învăţarea exprimării, recunoaşterii şi înţelegerii adecvate a expresiilor emoţionale este o sarcină importantă în dezvoltarea bebeluşilor şi a copiilor. Copiii folosesc cunoştinţele emoţionale pentru a se orienta în lumea socială, întocmai aşa cum Alice folosea expresiile faciale ale pisicii Cheshire, pentru a aprecia dacă aceasta o va ajuta în încercarea ei de a găsi drumul de ieşire din Ţara Minunilor.

Deşi Alice pare să înţeleagă lumea emoţională, cititorii

simpatizează cu eforturile ei de a înţelege expresiile ambigue ale pisicii Cheshire. Succesul ei final în a găsi drumul poate fi atribuit, măcar în parte, aptitudinii de a evalua corect emoţiile.

Recent, cercetători din psihologia clinică, socială, educaţională şi psihologia dezvoltării au propus independent teorii pentru explicarea dezvoltării inteligenţei emoţionale sau sociale (Bar-On, 1997; Gardner, 1983; Goleman, 1995; Mayer şi Salovey, 1993, 1997; Saarni, 1990; Taylor, Baghy şi Parker, 1997). În mare parte, cercetătorii sunt de acord că persoanele inteligente din punct de vedere emoţional sunt capabile să-şi regleze, să perceapă şi să genereze adecvat expresii emoţionale şi că această aptitudine se formează pe parcursul vieţii. Cu excepţia notabilă a lui Carolyn Saarni (vezi Saarni, 1990, pentru o teorie a dezvoltării competenţei emoţionale), puţini cercetători din domeniul dezvoltării au abordat direct dezvoltarea inteligenţei emoţionale. Totuşi, există un grup substanţial de cercetări în domeniul dezvoltării, care detaliază modul în care învaţă să-şi exprime, înţeleagă şi regleze adecvat emoţiile bebeluşii şi copiii, iar cercetătorii încep să cunoască din ce în ce mai bine secvenţa evolutivă care stă la baza dezvoltării emoţionale.

Copiii învaţă să-şi exprime, înţeleagă şi regleze emoţiile în interacţiune cu părinţii, fraţii şi surorile şi prietenii. Datorită vastei diversităţi a lumilor sociale şi potenţialului individual, unii copii învaţă să-şi stăpânească abil emoţiile proprii şi pe cele ale altora, în timp ce, pentru alţii, aptitudinile de interpretare a emoţiilor sunt insuficiente pentru atingerea succesului în lumea socială. Deloc surprinzător, există sprijin în favoarea ideii că examinarea diferenţelor individuale contribuie la înţelegerea dezvoltării emoţionale, în special aptitudinile emoţionale superioare ale anumitor persoane (Denham, 1986; Fox, 1989; Malatesta, Culver, Tesman şi

Shepard, 1989). În acest capitol, voi rezuma literatura recentă privind dezvoltarea exprimării, înţelegerii şi reglării emoţiilor la bebeluşi şi copii mici şi voi descrie pe scurt modul în care competenţa în lumea emoţională a copiilor este asociată cu aptitudini sociale superioare şi acceptarea de către colegi.

EXPRIMAREA EMOŢIILOR

Cercetătorii au avansat ipoteza existenţei la oameni a unei capacităţi înnăscute de exprimare a veseliei, furiei, fricii, tristeţii, surprizei şi dezgustului

(Izard, 1971; Izard şi colaboratorii, 1995). Deşi bebeluşii par să producă spontan expresii ale fericirii, tristeţii şi furiei (Malatesta şi colaboratorii, 1989), este mult mai puţin clar când pot produce copiii în mod deliberat expresii faciale pentru comunicarea emoţiilor resimţite. Field, Woodson, Greenberg şi Cohen (1982) au arătat că sugarii pot imita expresiile faciale ale adulţilor în primele zile de viaţă.

Mai mult, observatorii evaluează corect expresiile de surpriză (76% acurateţe), fericire (58% acurateţe) şi tristeţe (59% acurateţe) imitate de sugari. Însă e neclar dacă sugarii au simţit emoţiile pe care le-au imitat sau dacă au imitat, pur şi simplu, expresiile faciale ale îngrijitorului.

Într-o analiză vastă a dezvoltării exprimării emoţionale în primii trei ani de viaţă, Malatesta şi colegii au explorat capacitatea sugarilor de a genera spontan expresii emoţionale, stabilitatea diferenţelor individuale de expresie şi asocierea dintre comportamentul expresiv şi mai multe variabile ale mamelor şi bebeluşilor (Malatesta şi colaboratorii, 1989; Malatesta-Magai şi colaboratorii, 1994).

Pentru a evalua expresivitatea bebeluşilor, cercetătorii au înregistrat pe casetă video jocul mamelor şi al sugarilor şi sesiuni de separare/reunire la două luni şi jumătate, cinci, şapte luni şi jumătate şi la un an şi zece luni. Jocul mamă-copil, ca şi jocul cu alţi copii necunoscuţi, a fost şi el înregistrat pe casetă video, când copiii aveau doi ani şi zece luni. Cercetătorii au raportat că sugarii de două luni şi jumătate manifestau o gamă largă de expresii faciale. Mai mult, ei au demonstrat că dezvoltarea diferenţelor individuale de exprimare este influenţată de mai multe variabile. În primul rând, comportamentul expresiv al mamei ca reacţie la comportamentul sugarului a prezis expresivitatea acestuia. Cercetătorii au arătat că sugarii beneficiază mai puţin dacă mamele arată o surpriză moderată ca răspuns la schimbările expresiilor faciale ale copilului. Nivelurile reduse de surpriză ale mamei au fost asociate cu o emoţie neutră atât pentru mamă, cât şi

— În al treilea an de viaţă. Mai mult, interesul mamei ca răspuns la nozitivă la sugar.

Atunci când mamele au ignorat expresii ca durerea şi tristeţea, sugarii au exprimat mai multă tristeţe şi furie în timpul episodului de separare/reuniune de la doi ani. În al doilea rând, contrar aşteptărilor, statutul la naştere a fost asociat cu consecinţe negative. Copiii

prematuri au exprimat niveluri mai înalte de afecte negative în timpul sesiunilor de joc şi prematurii în vârstă de trei ani şi mamele lor au fost mai înclinaţi să dezvolte o relaţie „acroşată" şi conflictuală. În al treilea rând, copiii nesiguri au fost mai înclinaţi să arate expresii aparent pozitive în momentele de stres, probabil într-o încercare de suprimare a expresiilor negative. De exemplu, la şedinţa de urmărire de la doi ani şi zece luni, copiii nesiguri au manifestat o tendinţă mai mare de a-şi muşca buza în timpul sesiunilor de joc în laborator. Acest comportament s-a presupus că indică anxietatea resimţită de copiii nesiguri în timpul sesiunilor de joc cu un copil necunoscut. Pe scurt, Malatesta şi colegii săi au arătat că bebeluşii au capacitatea de a exprima emoţii foarte devreme şi că statutul la naştere şi caracteristicile îngrijirii materne influenţează această capacitate.

Într-o încercare de a stabili dacă afectivitatea maternă influenţează tendinţa copiilor de a exprima anumite emoţii, Pickens şi Field (1993) au comparat expresiile faciale ale sugarilor de trei luni şi cele ale mamelor în timpul unui joc faţă-n faţă. Mamele au fost categorizate ca nedeprimate, deprimate sau scor slab**10**

la Inventarul de Depresie Beck (BDI). Potrivit aşteptărilor, bebeluşii mamelor nedeprimate au manifestat semnificativ mai puţină tristeţe şi furie şi semnificativ mai mult interes decât bebeluşii mamelor deprimate şi ai celor cu scoruri slabe.

Mamele nedeprimate au manifestat şi ele mai puţină afectivitate negativă în timpul sesiunilor de joc faţă-n faţă, decât cele deprimate şi cu scoruri slabe. Deşi rezultatele susţin faptul că bebeluşii mamelor deprimate sunt mai înclinaţi să manifeste emoţii negative, a fost dificil de stabilit, după cum au arătat Pickens şi

Field (1993), dacă bebeluşii imitau expresiile negative specifice mamelor lor sau manifestau o trăire negativă generală.

Dificultatea stabilirii diferenţelor de expresivitate şi aptitudine imitativă a mimicii la sugari i-a condus pe unii psihologi la analiza predictorilor psihologici ai expresivităţii emoţionale. Fox şi colegii au descoperit că bebeluşii expresivi tind să manifeste o variabilitate mai mare a frecvenţei cardiace şi un tonus vagal mai înalt decât bebeluşii şi

---

[10] într-o cercetare anterioară, Field şi colegii (Field şi colaboratorii, 1991) au descoperit că mamele care au avut scoruri zero la BDI au avut un comportament deprimat cu copiii, faţă de mamele nedeprimate cu scoruri înalte la BDI.

preşcolarii inexpresivi (Cole, Zahn-Waxier, Fox, Usher şi Welsh, 1996; Fox, 1989; Stifter şi Fox, 1990). În plus, în mai multe cercetări, Davidson şi Fox au descoperit că inhibiţia emoţională a bebeluşilor era asociată cu o activare relativ mai mare a lobului frontal. Sugarii cu o activare mai mare a lobului drept ca nivel de bază au fost mai înclinaţi să fie mai reactivi la separarea de mamă (Davidson şi Fox, 1989). Activarea crescută a lobului temporal stâng la bebeluşi a fost observată la copiii care au suferit în timpul separării de mamă (Fox şi Davidson, 1987). Rezultatele acestor studii i-au determinat pe cercetători să propună o asociere între diferenţele individuale de expresivitate emoţională şi activarea cerebrală.

Cercetătorii care au studiat exprimarea şi identificarea emoţiilor la copiii mai mari au comunicat rezultate mai concludente legate de faptul că aceştia pot produce şi identifica adecvat emoţiile. De exemplu, Field şi Waldon (1982) au arătat că şi copiii de 3 până la 5 ani pot produce expresii faciale, dacă li se dă să imite o fotografie. Având fotografia drept ghid în încercările de imitare, aceştia au imitat cu succes emoţiile cu sau fără oglindă sau etichetă emoţională (copiilor li s-a spus, de exemplu, care era natura emoţiei din imagine şi au fost rugaţi să imite acea emoţie). Adulţii au evaluat corect expresiile afişate, iar copiii le-au evaluat ceva mai puţin corect. Rezultatele copiilor care au beneficiat doar de eticheta emoţională au fost evaluate mai puţin corect în comparaţie cu cele ale copiilor puşi în anumite situaţii în care li s-au dat informaţii suplimentare pentru modelarea expresiilor faciale. Mai mult, rezultatele legate de identificarea expresiilor sociale indezirabile, precum furia şi frica, au fost mai slabe. Cercetătorii au raportat diferenţe în exprimarea şi identificarea expresiilor. Field şi Waldon (1982) au arătat că şi copiii care au produs expresii „uşor de evaluat" au tins să-şi evalueze mai corect expresiile emoţionale. Ei au propus ca procesele de codare şi decodare a informaţiei emoţionale pot fi corelate şi diferenţiabile la o vârstă foarte fragedă.

Mai multe cercetări au arătat că sexul este asociat cu expresivitatea sugarilor şi a îngrijitorilor. Într-o cercetare care a explorat evoluţia expresiilor de la trei la şase luni, Malatesta şi Haviland (1982) au raportat frecvenţe similare pentru toate expresiile faciale cu excepţia interesului; sugarii de sex femeiesc manifestau semnificativ mai multe expresii de interes faţă de sugarii de sex

bărbătesc. Mai mult, deşi mamele erau mai înclinate să le zâmbească mai mult fetelor, ei au descoperit că, de la trei la şase luni, mamele au tins să aibă din ce în ce mai frecvent un răspuns aleatoriu la zâmbetele sugarilor de sex bărbătesc şi din ce în ce mai rar la zâmbetele celor de sex femeiesc. În cercetarea lor longitudinală, Malatesta şi colegii (Malatesta şi colaboratorii, 1989; Malatesta-Magai şi colaboratorii, 1994)

au descoperit şi diferenţe între sexe în felul în care mamele au răspuns sugarilor, în particular, mamele au manifestat o expresivitate mai mare pentru fete decât pentru băieţi şi, atunci când copiii aveau vârsta de trei ani, mamele au manifestat emoţii mai pozitive cu fetele şi expresii vocale mai negative cu băieţii. Din nou, cu o singură excepţie, fetele şi băieţii nu au fost diferiţi din punctul de vedere al frecvenţei emoţionale exprimate. Excepţia a fost că fetele şi băieţii au manifestat niveluri similare de furie în timpul jocului, dar fetele au exprimat mai multă furie în al doilea episod al reunirii din Situaţia Stranie**11**.

Există multe dovezi precum că expresivitatea este asociată cu dezvoltarea ulterioară a persoanei. De exemplu, Malatesta şi colegii au raportat că sugarii expresivi, prietenoşi au avut o probabilitate mai mare de a deveni copii securizaţi, competenţi din punct de vedere social (Malatesta şi colaboratorii, 1989; Malatesta-Magai şi colaboratorii, 1994). Însă expresivitatea mai poate influenţa şi alte arii ale dezvoltării emoţionale. De exemplu, poate că sugarii care au avut frecvenţe de expresivitate mai mari sunt mai pricepuţi în comunicarea sentimentelor şi înţelegerea manifestărilor emoţionale ale altor persoane. Cercetările prezentate de Denham şi colegii săi sprijină într-un fel această ipoteză. Totuşi, pentru ca expresivitatea să-i influenţeze sugarului dezvoltarea emoţională ulterioară, aceasta ar trebui să fie stabilă în timp şi în contexte diferite. Mai mulţi cercetători au confirmat stabilitatea expresivităţii în timp. De exemplu, Fox (1989) a demonstrat stabilitatea expresivităţii între cinci luni şi un an şi două luni. Într-un eşantion puţin mai reprezentativ, Malatesta şi

[11] Episod de 20 de minute de separare/reuniune care include un bebeluş, un îngrijitor şi o persoană străină de sex femeiesc. Această procedură de laborator a fost concepută de Mary Ainsworth pentru a evalua ataşamentul bebeluşului (Ainsworth, Blehar, Waters şi Wall, 1978). Statutul de ataşament al bebeluşului e determinat de reacţiile sale la femeia oi-t-sins «i la senarările şi reuniunile cu îngrijitorul.

colaboratorii (1989) au raportat o constanţă moderată între două luni şi jumătate şi un an şi zece luni. Într-o cercetare care analizează exprimarea copiilor de patru şi de cinci ani, La Freniere şi Sroufe

(1985) demonstrează, la rândul lor, existenţa stabilităţii în timp şi în contexte diferite. Mai exact, ei au arătat că, în afară de comportamentul asertiv, comportamentul expresiv avea o stabilitate moderată până la înaltă în interacţiunile în grupuri mici şi mari, pe tot parcursul anului şcolar. În concluzie, deşi există diferenţe individuale în expresivitatea sugarilor şi copiilor mici, acestea tind să fie stabile în timp şi în contexte diferite, putând astfel influenţa alte aspecte ale dezvoltării sociale şi dezvoltarea personalităţii.

Pe scurt, cercetătorii au descoperit că sugarii produc spontan expresii ale fericirii, tristeţii şi furiei în primele zile de viaţă. În primul an, bebeluşii dobândesc capacitatea de a genera spontan expresiile faciale şi, în următorii doi ani, se observă diferenţe individuale în expresivitate. Cercetătorii au ilustrat faptul că atât expresivitatea maternă, cât şi sexul copilului sunt asociate cu diferenţe individuale de expresivitate şi că aceste diferenţe sunt stabile în timp.

ÎNŢELEGEREA EMOŢIILOR

Mayer şi Salovey (1993, 1997) şi Saarni (1990) au sugerat că una dintre caracteristicile principale ale indivizilor cu un nivel înalt de inteligenţă emoţională este capacitatea lor de a identifica exact emoţiile şi de a aprecia integritatea expresiilor emoţionale. Sugarii pot avea capacitatea discriminării şi imitării emoţiilor în primele zile de viaţă (Field şi colaboratorii, 1982), dar această capacitate aparent înnăscută de a percepe şi compara expresiile faciale este rudimentară în comparaţie cu capacitatea de a identifica exact sensul expresiilor emoţionale.

Primele cercetări care au explorat dezvoltarea emoţională a sugarilor au arătat că înţelegerea expresiilor faciale se dezvoltă într-o anumită succesiune; înţelegerea fericirii şi tristeţii se dezvoltă la început urmată de înţelegerea expresiilor ca furia şi surpriza (Izard, 1971). Această secvenţă de dezvoltare e bine stabilită; recent, cercetătorii au încercat să găsească factorii de diferenţă individuală care influenţează această secvenţă de comportament.

Cercetătorii au demonstrat că sugarii pot discrimina între expresiile faciale ale fericirii, tristeţii şi surprizei la acelaşi adult în primele câteva zile de viaţă

(Field şi colaboratorii, 1982); expresiile fericite, triste şi enervarea mamei la zece săptămâni (Haviland şi Lelwica, 1987); şi expresiile fericite şi surprinse la diferiţi adulţi la doi ani şi jumătate (Caron, Caron şi Myers, 1982). Pentru a stabili dacă bebeluşii discriminează expresiile faciale datorită perceperii schimbărilor trăsăturilor sau datorită unei înţelegeri mai sofisticate a emoţiilor, cercetătorii au analizat focalizarea privirii bebeluşilor pe diferite părţi ale feţei. Field şi colaboratorii

(1982) au arătat că bebeluşii tind să privească gura mai mult decât ochii când imită expresiile de fericire şi tristeţe şi au alternat fixările vizuale pe gură şi ochi în imitarea expresiilor de surpriză. Caron şi colaboratorii (1982) au afirmat că sugarii mai mici de 30 de săptămâni pot detecta o schimbare la persoană, dar nu şi în expresia facială. Însă Haviland şi Lelwica (1987) au descoperit că sugarii nu aveau doar o simplă reacţie la schimbările trăsăturilor faciale, ci reacţionau la emoţia intenţionată. De exemplu, după prezentări repetate ale bucuriei materne, Haviland şi Lelwica au arătat că sugarii au trecut treptat de la imitarea expresiilor materne de bucurie la expresii din ce în ce mai intense ale interesului şi entuziasmului. Această schimbare a stării emoţionale susţine ipoteza că sugarii nu sunt doar simpli imitatori ai trăsăturilor, ci recunosc emoţiile altor persoane.

Într-o lucrare recentă, Dondi, Simion şi Caltran (1999) au adus dovezi suplimentare că nou-născuţii pot face distincţie între emoţia exprimată de ei şi de un alt bebeluş. Cercetătorii au realizat două experimente pentru a stabili dacă bebeluşii îşi pot deosebi ţipătul propriu de ţipătul altui bebeluş; în primul experiment, bebeluşii erau treji, iar în al doilea experiment dormeau. În ambele experimente, bebeluşii au fost împărţiţi în unul din trei grupuri: bebeluşi care şi-au auzit propriul ţipăt, bebeluşi care au auzit ţipătul altui bebeluş din primul grup şi un grup de bebeluşi de control. Pentru a stabili dacă bebeluşii pot diferenţia ţipătul propriu de cel al altor bebeluşi, cercetătorii au înregistrat expresiile faciale ale bebeluşilor şi suptul non-nutritiv ca răspuns la stimuli. Ei au arătat că bebeluşii care au auzit ţipătul altui bebeluş au răspuns prin expresii ale suferinţei, prin comparaţie cu bebeluşii care şi-au auzit propriul ţipăt şi cei din grupul de control. Bebeluşii care au auzit ţipătul altui bebeluş au avut frecvenţe reduse de supt non-nutritiv, prin comparaţie cu bebeluşii din

celelalte două grupuri. În general, rezultatele arată că bebeluşii pot face deosebire între ţipătul lor şi ţipătul altui bebeluş. Mai mult, ţipătul altora a fost eficient în inducerea unei stări emoţionale negative, susţinând ideea că excitaţia indirectă, necesară, dar nu şi suficientă pentru trăirile empatice, este evidentă la nou-născuţi (vezi şi Campos, Campos şi Barrett, 1989; Fabes, Eisenberg şi Eisenbud, 1993; Zahn-Waxier, Kochańska, Krupnick şi McKnew, 1990).

Este binecunoscut faptul că bebeluşii şi copiii tind să se uite la persoana care îi îngrijeşte şi care e investită cu încredere, înainte de a decide dacă să se apropie sau să evite un străin, o jucărie sau o situaţie incertă. Această tendinţă de a căuta referinţa socială se bazează pe identificarea corectă a expresiilor emoţionale pentru a fi eficientă. Sorce, Emde, Campos şi Klinnert (1985) au analizat referinţa socială la bebeluşi de un an, folosind paradigma stâncii vizuale. Stânca vizuală este un aparat folosit pentru studierea percepţiei adâncimii la bebeluşi. Cele două pante laterale ale stâncii vizuale (partea „puţin adâncă" şi partea „adâncă") sunt acoperite cu o platformă de sticlă. Se consideră că bebeluşul percepe adâncimea dacă manifestă o preferinţă pentru partea puţin adâncă şi refuză să treacă pe partea adâncă. Sorce şi colaboratorii (1985) au descoperit că expresiile materne de fericire şi interes au convins copiii să treacă în partea adâncă a stâncii vizuale, în timp ce expresiile materne de frică, furie şi tristeţe au fost asociate cu retragerea. Mai mulţi cercetători au criticat validitatea stâncii vizuale şi au explorat tendinţa copiilor de a folosi referinţa socială în contexte relativ sociale. De exemplu, Dickstein şi Parke (1988) au analizat comportamentul de referinţă socială la bebeluşi de unsprezece luni însoţiţi de mamă şi de tată, care se află în compania unei persoane străine de sex femeiesc. Ei au descoperit că bebeluşii s-au raportat la mamă şi la tată în proporţii egale în această situaţie. Interesant este că referirea socială la tată a corelat pozitiv cu satisfacţia maritală raportată de aceştia. Mai mulţi cercetători au comunicat rezultate comparabile în situaţii sociale incerte asemănătoare (Feinman şi Lewis, 1983; Waldon şi Baxter, 1989).

Repacholi (1998) a extins paradigma standardului de referire socială incluzând două alegeri, pentru a stabili dacă comportamentul explorator al bebeluşilor poate fi influenţat diferenţial de mesaje emoţionale distincte. Experimentatorii le-au arătat două seturi de cutii unor bebeluşi din două grupuri de 14 şi 18 luni.

Într-o situaţie, experimentatorul s-a uitat la jucăria ascunsă în cutie şi şi-a exprimat fericirea sau dezgustul. Într-o altă situaţie, experimentatorul a atins obiectul ascuns şi şi-a exprimat – invers faţă de prima situaţie – fericirea sau dezgustul.

S-a descoperit că o proporţie semnificativă de copii care au căutat obiectul ascuns au deschis întâi cutia „fericită" şi au fost mai tentaţi să-şi bage mâinile în cutia

„Fericită" decât în cea „dezgustătoare". Repacholi (1998) a conchis că bebeluşii de un an şi două luni erau capabili să identifice în mod adecvat emoţia experimentatorului şi ţinta emoţiei.

În primul şi al doilea an de viaţă, copiii reuşesc să folosească informaţia emoţională pentru a face alegeri; însă alegerile lor sunt limitate, de exemplu, la decizia abordării sau evitării anumitor stimuli. Înţelegerea sofisticată a multitudinii emoţiilor şi complexităţii expresiilor faciale se dezvoltă în perioada antepreşcolară şi preşcolară. Cercetătorii au examinat în special procesul înţelegerii anumitor trăsături ale expresiilor emoţionale. Folosind imagini ale expresiilor faciale, Waldon şi Field (1982) au variat trăsăturile expresiilor de fericire, tristeţe şi furie, pentru a stabili dacă copiii pot asocia o emoţie ţintă cu cinci desene. Cele cinci desene stimul aveau fie o trăsătură comună, aceeaşi gură, ochi sau păr, ori nu aveau trăsături comune. Ei au arătat că subiecţii de trei până la cinci ani au identificat cu mai multă acurateţe expresii ale fericirii şi tristeţii comparativ cu surpriza şi furia; în general, copiii mai mari au făcut mai puţine greşeli decât cei mai mici. Mai mult, ei au raportat că tipul erorii era dependent de tipul emoţiei.

Mai concret, copiii erau mai înclinaţi să greşească la fericire sau furie, dacă opţiunea alternativă avea aceiaşi ochi cu imaginea-ţintă. În cazul tristeţii şi surprizei, copiii tindeau să aleagă imagini cu o trăsătură similară (ochii sau gura). Pe scurt, în perioada preşcolară, copiii dobândesc treptat o înţelegere a faptului că expresiile faciale sunt combinaţii de mai multe trăsături faciale, fapt care duce la o acurateţe crescută a identificării emoţiilor.

Incapacitatea de a identifica emoţiile corect poate contribui la relaţii sociale inferioare. De exemplu, Kropp şi Haynes (1987) au postulat că reacţiile inadecvate ale părinţilor abuzivi se pot datora capacităţii lor limitate de identificare corectă a emoţiilor. Conform aşteptărilor, ei au descoperit că mamele abuzive aveau o probabilitate

mai mică decât mamele neabuzive de a identifica corect emoţiile.

Autorii au postulat că părinţii abuzivi nu reuşesc să identifice corect emoţiile copiilor lor şi de aceea reacţionează inadecvat la comportamentul copiilor. Însă, folosind imagini cu copii, şi nu cu bebeluşi, Cameras şi colaboratorii (1988) au descoperit că mamele abuzive nu aveau performanţe inferioare în recunoaşterea emoţiilor, dar copiii lor au avut rezultate mai proaste decât copiii nemaitrataţi la ilustrarea şi recunoaşterea emoţiilor. Aptitudinea tuturor copiilor de a recunoaşte emoţiile a fost semnificativ şi pozitiv asociată cu aptitudinea mamelor lor de a realiza expresii faciale ale emoţiilor. Cu alte cuvinte, copiii care au primit mesaje emoţionale clare, certe de la mamele lor păreau să dezvolte o mai mare înţelegere a expresiilor emoţionale decât copiii care au primit mesaje incorecte sau incerte.

Denham şi colaboratorii (Denham, 1986; Denham, McKinley, Couchoud şi

Holt, 1990) au studiat influenţa înţelegerii emoţiilor asupra relaţiei cu colegii.

Ei au evaluat înţelegerea emoţională folosind păpuşi pentru a exprima mai multe viniete ce ilustrau emoţii. Unele viniete exprimă emoţii concordante cu emoţiile pe care le-ar simţi majoritatea oamenilor, dacă s-ar afla în situaţia respectivă, iar altele arată emoţii neconcordante cu emoţiile descrise de mame ca resimţite de copilul participant, dacă acesta s-ar afla în situaţia respectivă. În general, diferenţele dintre sexe au indicat că fetele sunt mai prosociale şi mai plăcute decât băieţii (Denham şi colaboratorii, 1990). Controlând influenţa sexului, cercetătorii au descoperit că, deşi exista o varianţă destul de mare între participanţi, copiii chiar de la doi ani pot identifica emoţiile corect (Denham, 1986) şi înţelegerea emoţiilor era semnificativ asociată cu scorurile înalte la „popularitate".

printre copiii de aceeaşi vârstă. În concordanţă cu cercetările anterioare, ipoteza că fericirea şi furia sunt mai uşor de înţeles decât tristeţea a fost întrucâtva susţinută (Denham, 1986). Interesant este că identificarea erorilor de confundare a fericirii cu tristeţea sau furia a fost negativ asociată cu popularitatea. Mai mult, în timpul şedinţelor de joc liber, copiii au răspuns diferit la emoţii diferite.

Denham (1986) a descoperit că subiecţii au imitat sau reluat expresiile fericite ale colegilor, au răspuns prosocial la expresiile durerii şi au răspuns la furie sau tristeţe prin părăsirea interacţiunii

sau ignorareacopilului. Mai mult, copiii care au tins să manifeste niveluri mai înalte de fericire şi niveluri mai reduse de furie în timpul jocului liber au fost şi cei mai înclinaţi să le răspundă prosocial colegilor (Denham, 1986; Denham şi colaboratorii, 1990) şi, prin urmare, au primit scoruri mai mari la popularitate de la copiii de aceeaşi vârstă (Denham şi colaboratorii, 1990). Aceste rezultate vin în sprijinul părerii că expresivitatea individului şi înţelegerea emoţiilor pot fi interconectate.

Pe scurt, nou-născuţii par să aibă o capacitate înnăscută de a discrimina expresiile emoţionale, iar înţelegerea expresiilor faciale se dezvoltă în etape de la fericire la tristeţe, la furie şi la surpriză. Copiii, chiar de la 10 luni, au dezvoltată capacitatea de a folosi expresiile emoţionale ale altora pentru a realiza selecţii în situaţii ambigue. În final, cercetătorii au arătat că înţelegerea emoţiilor e asociată cu expresivitatea maternă şi influenţează relaţiile ulterioare cu copiii de aceeaşi vârstă.

REGLAREA EMOŢIILOR

Comportamentele timpurii ale bebeluşilor în reglarea emoţiilor sunt limitate la întoarcerea privirii de la interlocutor, iar primele lor abilităţi de calmare a anxietăţii sunt limitate la încercările de calmare ale îngrijitorilor (Haviland şi

Lelwica, 1987). Pentru bebeluşi, dezvoltarea reglării emoţionale include achiziţia unui repertoriu relativ sofisticat de comportamente pentru gestionarea emoţiilor negative (Mala testa şi colaboratorii, 1989). De exemplu, Mala testa şi colegii au observat că, la două luni şi jumătate, unii bebeluşi au mimici sociale precum încruntarea sprâncenelor, posibil în încercarea de a controla sau reprima emoţiile negative. În următoarele luni, bebeluşii adaugă comportamente la acest repertoriu de acţiuni autoreglatoare. În jurul vârstei de cinci luni, unii bebeluşi îşi strâng buzele, iar la un an şi zece luni, unii bebeluşi îşi muşcă buza (Malatesta şi colaboratorii, 1989). Malatesta a sugerat că apariţia treptată şi relativa sofisticare a acestor comportamente la bebeluşii de un an şi zece luni, în comparaţie cu cei de două luni şi jumătate, arată că aptitudinea de reglare a emoţiilor se dezvoltă în primii ani de viaţă. Pe scurt, cercetătorii au descoperit că bebeluşii mici nu erau capabili să-şi regleze emoţiile. Deşi mulţi bebeluşi dobândiseră unele comportamente reglatorii înainte de vârsta de cinci luni, copiii încă nu erau capabili să-şi gestioneze cu succes emoţiile

negative. Copiii mai mari, însă, aveau mai multă experienţă şi mai multe şanse de a-şi ascunde sentimentele adevărate (negative).

Aptitudinea de reglare a emoţiilor devine sofisticată în perioada preşcolară şi şcolară. Saarni (1984) a propus trei factori plauzibili necesari pentru progresul dezvoltării către reglarea emoţiilor. Mai concret, pentru a-şi regla expresiile, copiii au nevoie de capacitatea de reglare a emoţiilor, cunoaşterea acţiunilor adecvate şi motivaţia de a-şi regla emoţiile.

Capacitatea de a controla spontan exprimarea emoţiilor negative la o dezamăgire uşoară şi în prezenţa altor persoane este evidentă la copii chiar de la vârsta de trei ani (Cole, 1986; Harris, Donnelly, Guz şi Pitt-Watson, 1986); însă vârsta normativă pentru majoritatea copiilor, în special pentru băieţi, este de 10

ani (Gnepp şi Hess, 1986; Saarni, 1984; Zeman şi Garber, 1986). Saarni (1984) a descoperit că băieţii de 10 ani erau capabili să-şi ascundă cu succes sentimentele negative la primirea unui cadou care i-a dezamăgit şi să invoce motive pentru care era dezirabil să-şi ascundă sentimentele autentice. Copiii mai mici (de 6 ani)

au arătat un sentiment mai negativ la primirea cadoului dezamăgitor, iar băieţii şi mai mici au avut cea mai mare frecvenţă de manifestare a comportamentelor negative şi cea mai slabă frecvenţă de comportamente pozitive. Cole (1986) a descoperit diferenţe similare între sexe, dar nu a avut aceleaşi rezultate pentru diferenţele de vârstă.

Mai multe cercetări au arătat că fetele tind să fie mai bune la mascarea emoţiilor (Cole, 1986; Saarni, 1984). Cole (1986) a arătat că fetele zâmbesc mai mult decât băieţii când primesc un premiu care le dezamăgeşte şi că acest zâmbet era exagerat. Ea a arătat şi că fetele erau mai înclinate să fie sensibile la contextul social; acestea aveau tendinţa să zâmbească în contextul social şi să nu-şi reţină zâmbetul într-un context nesocial.

Deşi fetele tind să-şi regleze expresiile mai bine decât băieţii, puţini cercetători au explorat factorii care afectează motivaţia copiilor de reglare emoţională.

Davis (1995) a avansat ipoteza că fetele sunt mai motivate decât băieţii în reglarea expresiilor emoţionale. Folosind o paradigmă

standard[12], Davis (1995)

I-a recompensat pe copii cu un premiu preferat şi apoi cu un premiu nedorit, pentru ajutorul la două experimente asociate. Potrivit rezultatelor anterioare, fetele, comparativ cu băieţii, au manifestat niveluri mai reduse de emoţie negativă în general la primirea ambelor cadouri şi niveluri mai înalte de emoţie pozitivă la primirea premiului nedorit. Apoi, pentru a determina dacă motivaţia era asociată cu capacitatea de mascare a emoţiilor, ea a rugat copiii să participe la un joc în care trebuia să mascheze faptul că nu doreau un premiu mai puţin favorizat, pentru a obţine unul mai atractiv. Deşi rezultatele au arătat că atât fetele, cât şi băieţii păreau motivaţi să-şi ascundă dezamăgirea faţă de premiul mai puţin preferat, aptitudinea fetelor de ascundere a emoţiei negative în această situaţie a fost superioară.

Zeman şi Garber (1996) au continuat pe linia cercetărilor începute de Saarni

(1984) şi alţi cercetători, explorând dacă persoanele prezente influenţează reglarea de către copii a expresiilor emoţionale negative. Ei au explorat reglarea emoţiilor la copii de 7, 9 şi 11 ani ca răspuns la situaţii triste, iritante sau dureroase în prezenţa colegilor, mamelor, taţilor sau singuri. Spre deosebire de cercetările anterioare în care s-a observat reacţia copiilor la un cadou dezamăgitor, procedura experimentală a constat în descrierile copiilor despre reglarea emoţiilor ca răspuns la una din 12 povestiri ipotetice. Copiii, indiferent de vârstă sau spectatori, au raportat cel mai des că aşteaptă consecinţe interpersonale negative ca răspuns la exprimarea unei emoţii negative. Conform aşteptărilor, Zeman şi Garber (1996)

au găsit că, la vârste mai mici, copiii afirmă că şi-ar exprima tristeţea sau durerea mai des decât la vârste mai avansate şi fetele au afirmat că şi-ar manifesta tristeţea sau durerea mai des decât băieţii. Martorii au fost importanţi în înţelegerea acestor rezultate. Copiii, indiferent de vârstă şi sex, au afirmat că sunt mai înclinaţi să-şi controleze exprimarea emoţiei negative în faţa unui coleg, decât în faţa

[12] Aptitudinea copiilor de a-şi masca emoţiile negative (ca dezamăgirea) cu emoţii pozitive (ca fericirea) este evaluată, cerându-le copiilor să ajute la sarcini, pentru care sunt răsplătiţi cu premii. La finalul fiecărei sarcini, copiii primesc fie un premiu preferat, fie unul nepreferat. Răspunsurile copiilor la fiecare premiu sunt comparate, pentru a se sta- bili dacă şi-au mascat dezamăgirea la primirea premiului nepreferat.

mamei, tatălui sau singuri. Părinţii au fost percepuţi ca fiind mai înclinaţi să accepte expresiile durerii şi mamele mai deschise la acceptarea tristeţii. Copiii mai mari şi-au perceput taţii ca fiind mai puţin deschişi la manifestările emoţionale comparativ cu copiii mai mici (vezi şi Zeman şi Shipman, 1996).

Aptitudinea de reglare a emoţiilor a fost propusă printre trăsăturile definitorii ale inteligenţei emoţionale (Mayer şi Salovey, 1993; Saarni, 1990). În ciuda numărului important de cercetări analizând dezvoltarea reglajului emoţional la copii, până acum nu a fost explorată în psihologia dezvoltării legătura dintre aptitudinea copiilor de a-şi regla emoţiile şi dezvoltarea lor emoţională şi intelectuală ulterioară. Însă psihologii au explorat legătura dintre aptitudinea de a-şi controla dorinţele şi potenţialul intelectual ulterior, iar această cercetare vine în sprijinul ipotezei că reglarea emoţiilor ar fi asociată pozitiv cu dezvoltarea emoţională şi intelectuală. În anii 1960, psihologul Walter Mischel de la Universitatea

Stanford şi colegii săi au început o serie de cercetări explorând autocontrolul copiilor sau amânarea gratificării (vezi Michel, Schoda şi Rodríguez, 1989, pentru o analiză). Paradigma de cercetare includea o situaţie în care copilului i se oferea opţiunea de a pune capăt unei perioade nedeterminate de aşteptare pentru un obiect mai puţin dorit (de exemplu, o bezea) sau să aştepte întoarcerea cercetătorului pentru un obiect dorit mai mult (de exemplu, două bezele). Cercetătorii au descoperit că strategiile ca ascunderea dulciurilor, încurajarea copilului să-şi imagineze dulciurile ca fotografii şi încurajarea gândurilor amuzante în timpul aşteptării au ameliorat aptitudinea copiilor de a întârzia gratificarea (Mischel şi

Ebbesen, 1970; Mischel, Ebbesen şi Raskoff-Zeiss, 1972). În plus, mulţi copii şi-au creat spontan propriile diversiuni. Mischel şi colegii au analizat consecinţele pe termen lung ale aptitudinilor copiilor de a genera strategii de autocontrol eficient prin mai multe cercetări longitudinale. De exemplu, Shoda, Mischel şi Peake

(1990) au comparat consecinţele la adolescenţă pentru copiii testaţi într-una dintre cele patru versiuni ale sarcinii de amânare a gratificării. Variaţiile sarcinii de amânare a gratificării au inclus combinaţii de ascundere sau arătare a premiului şi ideaţie spontană *versus* ideaţie sugerată. Evaluarea de urmărire a inclus 185

din cei 653 de copii testaţi. Ei au descoperit că singura situaţie

predictivă pentru adaptarea ulterioară era situaţia în care premiile erau vizibile şi ideaţia spontană, în această situaţie, preşcolarii capabili de amânarea gratificării pentru perioade mai lungi au fost ulterior evaluaţi ca adolescenţi cu niveluri mai înalte de autocontrol, concentrare şi motivaţie şi au obţinut scoruri mai înalte la Testul de Aptitudini Şcolare (*Scholastic Aptitude Test* – SAT) decât preşcolarii care nu au fost capabili să-şi amâne gratificarea.

Pe scurt, cercetări recente privind dezvoltarea reglajului emoţional au arătat că bebeluşii dobândesc comportamente reglatorii simple în primul an de viaţă şi că acestea devin mai sofisticate în următorii câţiva ani de viaţă. În primii ani de şcoală, copiii asociază aptitudinile de reglare a emoţiilor cu cunoştinţele despre oportunitatea ascunderii emoţiilor negative (de exemplu, situaţiile sociale)

şi motivaţia de a face acest lucru. În final, cercetările lui Mischel despre amânarea gratificării aduc unele dovezi că aptitudinea de a-şi regla cu succes emoţiile poate fi asociată cu aptitudini intelectuale superioare.

DIFERENŢELE INDIVIDUALE ÎN DEZVOLTAREA EMOŢIONALĂ

În ciuda multitudinii de cercetări care analizează dezvoltarea emoţiilor, mulţi autori s-au limitat la explorarea dezvoltării normative şi abia recent s-a început explorarea diferenţelor individuale de dezvoltare emoţională. Mai mult, deşi cercetătorii au discutat vârsta, sexul şi diferenţele familiale care influenţează dezvoltarea emoţională normativă, numai un grup mic de cercetători au studiat consecinţele pentru viitor ale diferenţelor individuale timpurii în expresivitate, înţelegere sau reglarea emoţiilor. Anterior, cercetătorii care au raportat variabilitatea în eşantioane rareori au reevaluat eşantioanele, pentru a stabili dacă diferenţele individuale timpurii erau asociate cu o înţelegere avansată a emoţiilor la o vârstă superioară. De exemplu, Field şi colaboratorii (1982) au găsit o mare variabilitate în numărul de încercări până la atingerea acomodării la bebeluşii în vârstă de trei zile, în timp ce încerca să stabilească dacă aceştia pot distinge între expresiile fericirii, tristeţii şi surprizei. Însă, până în prezent, nicio cercetare nu a studiat dacă această variabilitate diferenţială a nou-născuţilor prezice dezvoltarea emoţională ulterioară. Cercetări anterioare au demonstrat că performanţa bebeluşilor în sarcini tradiţionale de adaptare-dezadaptare a fost asociată cu inteligenţa în

copilărie (Colombo, 1995; McCall şi Carriger, 1993; Rose şi Feldman, 1995; Stater, 1995). Cercetări suplimentare folosind această paradigmă pentru găsirea predictorilor inteligenţei emoţionale ar putea fi productive. De exemplu, într-o cercetare recentă, Axia, Bonichini şi Bernini (1999) au raportat că bebeluşii care au privit stimulii vizuali (imagini în carouri, feţe şi feţe inversate) pentru perioade mai scurte au fost mai înclinaţi să-şi regleze mai rapid starea de frustrare după vaccinare. Cercetătorii au descoperit că durata răspunsului de suferinţă la durere şi toţi indicatorii atenţiei vizuale au scăzut cu vârsta. Autorii au propus că „privitorii rapizi" pot avea un sistem nervos superior care influenţează atât aptitudinile cognitive, cât şi pe cele emoţionale (Axia şi colaboratorii, 1999).

EMOŢIILE ÎN CONTEXT SOCIAL

Specialiştii în psihologia dezvoltării care au analizat dezvoltarea emoţională dintr-o perspectivă funcţională sau prin teoria ataşamentului au postulat că exprimarea, înţelegerea şi reglarea emoţiilor se dezvoltă într-un context social

(Bowlby, 1988; Campos şi colaboratorii, 1989). Aceşti cercetători presupun că expresivitatea în familie influenţează capacitatea de recunoaştere a emoţiilor. Cu alte cuvinte, copiii dintr-o familie în care şi emoţiile pozitive şi emoţiile negative sunt exprimate deschis au o probabilitate mai mare de a învăţa să identifice corect expresiile emoţionale. Mai mulţi cercetători au analizat expresivitatea emoţiilor pozitive şi negative în familie şi dezvoltarea socio-emoţională ulterioară a bebeluşilor şi copiilor. De exemplu, Malatesta şi Haviland (1982) au găsit că gradul de corespondenţă al expresivităţii în cuplurile mamă-copil creşte de la 3 la 6 luni de viaţă. Dunn şi colegii (Dunn, Brown şi Maguire, 1995) au conchis că experienţele legate de emoţii cu mamele şi fraţii şi surorile erau asociate cu înţelegerea de către copil a sentimentelor altor persoane. Ţinând cont de puternica legătură între expresivitatea îngrijitorului (de exemplu, sensibilitatea) şi statutul ataşamentului copilului, nu este surprinzător că mai mulţi cercetători şi-au extins analiza ratei expresivităţii în familie şi a dezvoltării emoţionale la examinarea asociaţiilor dintre expresivitatea în familie, pe de o parte, şi înţelegerea emoţională a copilului şi securitatea ataşamentului, pe de altă parte.

Cercetătorii care au studiat expresivitatea familială au găsit

suport pentru asocierea propusă între dezvoltarea emoţională şi ataşament la copii. Malatesta şi colaboratorii (1989) au arătat că bebeluşii care au dezvoltat o relaţie de ataşament securizant cu mama la un an şi zece luni aveau tendinţa să zâmbească frecvent între 2, 5 şi 7 luni. Bebeluşii care au dezvoltat ulterior o relaţie de ataşament insecurizant tindeau să zâmbească cu frecvenţă redusă în timpul jocului faţă-n faţă. Dickstein, Thompson, Estes, Malkin şi Lamb (1984) au găsit că bebeluşii cu o insecuritate rezistentă se angajau în referinţa socială (de exemplu, tindeau să se uite la un îngrijitor investit cu încredere, înainte de a decide dacă să se apropie sau să evite un străin, o jucărie sau o situaţie ambiguă) cel mai frecvent şi perseverent la începutul episodului Situaţiei Stranii. Deşi copiii siguri pe sine s-au angajat în referinţa socială în timpul Situaţiei Stranii, încercările lor păreau mai eficiente decât ale copiilor cu insecuritate rezistentă. Într-un eşantion de adulţi, Bell (1998) a descoperit că expresivitatea în familii este asociată cu moduri adulte de ataşament. Mai concret, persoanele care au raportat o expresivitate redusă au descris şi un ataşament insecurizat-evitant şi persoanele care au raportat niveluri înalte de expresivitate negativă au descris un ataşament insecurizat-îngrijorat. Pe scurt, părinţii care le răspund copiilor cu mesaje pozitive, emoţionale tind să aibă copii care dezvoltă o bună înţelegere a emoţiilor lor şi ale altora şi un ataşament securizant.

Influenţa dezvoltării emoţionale poate fi văzută în grupul de prieteni, la fel de bine ca în familie. Mai exact, cercetătorii au explorat dacă înţelegerea emoţiilor influenţează succesul copiilor în grupul lor de prieteni. După Denham şi colaboratorii (1990), pe la trei ani şi jumătate, copiii care nu răspund prosocial prietenilor şi/sau nu au învăţat diferenţa fundamentală fericit-trist, riscă dificultăţi în grupul de copii de aceeaşi vârstă. Ei trag concluzia că indivizii populari tind să fie mai experimentaţi în înţelegerea situaţiilor emoţionale şi sunt mai prosociali. Este interesant că Cassidy, Parke, Butkovsky şi Braungart (1992) au găsit că înţelegerea emoţiilor la copiii de cinci şi şase ani nu era asociată cu expresivitatea familială, ci cu acceptarea de către colegi. Deşi nu au găsit o legătură directă între expresivitatea familiei şi înţelegerea emoţiilor, ipoteza că înţelegerea emoţiilor poate influenţa indirect expresivitatea familiei şi acceptarea de către colegi s-a bucurat de o susţinere limitată.

CONCLUZII

În acest capitol, am descris cercetările din domeniul dezvoltării care susţin noţiunea că indivizii dezvoltă treptat o înţelegere mai sofisticată a emoţiilor.

Mai mult, am arătat că: (1) cercetătorii au comunicat diferenţe individuale în dezvoltarea bebeluşilor şi copiilor; şi (2) diferenţele individuale în comportamentul emoţional au fost asociate cu diferenţe în privinţa tipului de ataşament şi a acceptării de către colegi. Am descris rezultatele mai multor cercetări în care autorii au găsit că subiecţii cu ataşament securizant tind să fie mai expresivi, au o înţelegere superioară a emoţiilor şi aptitudini superioare de reglare a emoţiilor faţă de copiii insecurizaţi. Este nevoie de cercetări suplimentare pentru a stabili legătura dintre securitatea ataşamentului şi inteligenţa emoţională. Poate că un nivel relativ înalt de inteligenţă emoţională este o caracteristică a indivizilor cu ataşament securizant, sau invers, ataşamentul securizant poate fi necesar, dar nu şi suficient pentru dobândirea inteligenţei emoţionale. În ceea ce priveşte literatura despre dezvoltarea copilului, nu am rezumat lucrările care analizează dezvoltarea emoţiilor de ordin superior, precum ruşinea, vinovăţia sau empatia. Este de aşteptat ca diferenţele individuale în dezvoltarea emoţiilor de ordin superior să accentueze şi mai mult importanţa diferenţelor individuale în dezvoltarea inteligenţei emoţionale. În plus, acest capitol rezumă cercetările pe nou-născuţi şi copii mici şi nu abordează dezvoltarea pe tot parcursul vieţii. A apărut un interes crescând pentru cercetarea dezvoltării continue a înţelegerii şi reglării emoţiilor la vârsta adultă. Labouvie-Vief, De Voie şi Bulka (1989) au observat o ameliorare în înţelegerea emoţiilor din preadolescenţă până la maturitatea medie; această ameliorare a fost asociată şi cu starea eului individului. Ei au tras concluzia că persoanele cu un nivel înalt al aptitudinii verbale şi al nivelului eului şi-au descris experienţele emoţionale într-un mod mai matur şi au susţinut nevoia unei perspective care să cuprindă întreaga viaţă în cercetarea înţelegerii emoţionale. Mai mult, într-un articol recent, Carstensen, Isaacowitz şi Charles (1999) au propus o teorie pentru înţelegerea evoluţiei reglajului emoţional la maturitate. Ei sugerează că obiectivele emoţionale şi sociale devin mai pregnante la maturitate şi astfel adulţii îşi ameliorează aptitudinea de reglare a emoţiilor. Cu toate acestea, este posibil ca atenţia mărită pentru obiectivele emoţionale să fie o caracteristică a indivizilor inteligenţi

din punct de vedere emoţional la orice vârstă.

Referinţe bibliografice

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. şi Wall, S. – *Patterns of Attachment*:

A Psychological Study of the Strange Situation, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1978.

Axia, G., Bonichini, S. şi Benini, F. – „Attention and reaction to distress în infancy: A longitudinal study", în *Developmental Psychology*, *nr*. 35, 1999, pp. 500 – 504.

Bar-On, R.

— *BarÕn Emotional Quotient Inventory* (*EQ-i*): *Tehnical Manual*, Toronto

(Canada), Multi-Health Sistems, 1997.

Bell, K.L. – „Family expressiveness and attachment", în *Social Development*, nr. 7, pp. 37 – 53.

Bowlby, J.

— *A Secure Base*: *Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*, New York, Basic, 1988.

Campos, J.J., Campos, R.G. şi Barrett, K.C. – „Emergent themes in the study of emoţional development and emotion regulation", în *Developmental Psychology*, nr. 25, 1989, pp. 394 – 402.

Cameras, L.A., Ribordy, S., Hill, J., Martino, S., Spaccarelli, S. şi Ştefani, R. – „Recognition and posing of emoţional expressions by abused children and their mothers", în *Developmental Psychology*, nr. 24, 1988, pp. 776 – 781.

Caron, R.R. Caron, A.J. şi Myers, R.S. – „Abstraction of invariant face expressions în infancy", în *Child Development*, nr. 53, 1982, pp. 1008 – 1015.

Carstensen, L.L., Isaacowitz, D.M. şi Charles, S.T. – „Taking time seriously:

A theory of socio-emoţional selectivity", în American *Psychologist*, nr. 54, pp. 165 – 181.

Cassidy, J. Parke, R.D., Butkovsky, L. şi Braungart, J.M. – „Family-peer connections: The roles of emoţional expressiveness within the family and children's understanding of emotions", în *Child Development*, nr. 63, 1992, pp. 603 – 618.

Cole, P.M. – „Children's spontaneous control of facial expression", în *Child*

Development, nr. 57, 1986, pp. 1309 – 1321.

Cole, P.M., Zahn-Waxier, C., Fox, N.A., Usher, B.A. şi Welsh, J.D. – „Individual differences în emotion regulation and behavior problems în preschool children", în *Journal of Abnormul Psychology*, nr. 103, 1996, pp. 518 – 529.

Colombo, J. – „On the neural mechanisms underlying developmental and individual differences în visual fixation in infancy: Two hypotheses", în

Developmentul Review, nr. 15, 1995, pp. 97 – 135.

Davidson, R.J. şi Fox, N.A. – „Frontal brain asymmetry predicts infants

response to maternal separation", în *Journal of Abnormul Psychology*, 98, 1989, pp. 127 – 131.

Davis, T.L. – „Gender differences în masking negative emotions: Ability or motivation?", în *Developmental Psychology*, nr. 31, 1995, pp. 660 – 667.

Denham, S.A. – „Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation", în *Child Development*, nr. 57, 1986, pp.

194 – 201.

Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E.A. şi Holt, R. – „Emoţional and behavioral predictors of preschool peer ratings", în *Child Development*, nr. 61, pp. 1145 – 1152.

Dickstein, S. şi Parke, R.D. – „Social referencing în infancy: A glance at fathers and marriage", în *Child Development*, nr. 59, 1988, pp. 506 – 511.

Dickstein, S., Thompson, R.A., Estes, D., Malkin, C. şi Lamb, M.E. – „Social referencing and the security of attachment", în *Infant Behavior and Development*, nr. 7, 1984, pp. 507 – 516.

Dondi, M., Simion, F. şi Caltran, G. – „Can newboms discriminate between their own cry and the cry of another newborn infant?", în *Developmental Psychology*, nr. 35, 1999, pp. 418 – 426.

Dunn,}., Brown, J.R. şi Maguire, M. – „The development of children's moral sensibility: Individual differences and emotion understanding", în *Developmental Psychology*, nr. 31, 1995, pp. 649 – 659.

Fabes, R.A., Eisenberg, N. şi Eisenbud, L. – „Behavioral and physiological correlates of children's reactions to others în distress", în

Developmental
Psychology, nr. 29, 1993, pp. 655 – 663.
Feinman, S. şi Lewis, M. – „Social referencing at ten months: A second-order efect on infants responses to strangers", în *Child Development*, nr. 54, 1983, pp. 878 – 887.
Field, T.M., Morrow, C.J., Healy, B.T., Foster, T., Adlestein, D. şi Goldstein, S. – „Mothers with zero Beck Depression scores act more depressed with their infants", în *Development and Psychopathology*, nr. 3, 1991, pp. 253 – 262.
Field, T.M. şi Waldon, T.A. – „Production and discrimination of facial expressions by preschool children", în *Child Development*, nr. 53, 1982, pp. 1299
1311.
Field, T.M., Woodson, R., Greenberg, R. şi Cohen, D. – „Discrimination and imitation of facial expressions by neonates", în *Science*, nr. 218, 1982, pp.
179 – 181.
Fox, N.A. – „Psychophysiological correlates of emoţional reactivity during the first year of life", în *Developmental Psychology*, nr. 25, 1989, pp. 364 – 372.
Fox, N.A. şi Davidson, R.J. – „Electrocephalogram asymmetry în response to the approach of a stranger and maternal separation in 10-month-old infants", în *Developmental Psychology*, nr. 23, 1987, pp. 233 – 240.
Fox, N.A., & Davidson, R.J. – „Patterns of brain electrical activity during facial signs of emotion in 10-month-old infants", în *Developmental Psychology*, nr. 24, 1988, pp. 230 – 236.
Gardner, H.
— *Frames of Mind*: *The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Bantam Books, 1983.
Gnepp, J. şi Hess, D.L.R. – „Children's understanding of display rules for expressive behavior", în *Developmental Psychology*, nr. 22, 1986, pp. 103 – 108.
Goleman, D. – *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995 (versiunea românească: *Inteligenţa emoţională*, Curtea Veche, 2008).
Harris, P.L., Donnelly, K., Guz, G.R. şi Pitt-Watson, R. – „Children's understanding of the distinction between real and aparent

emotion", în *Child*

Development, nr. 57, 1986, pp. 895 – 909.

Haviland, J.M. şi Lelwica, M. – „The induced affect response: 10-week-old infants responses to three emoţional expressions", în *Developmental Psychology*, nr. 23, 1987, pp. 97 – 104.

Izard, C.E.

— *The Face of Emotion*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1971.

Izard, C.E., Fantauzzo, C.A., Castle, J.M., Haynes, O.M., Rayias, M.F. şi Putman, P.H. – „The ontogeny and significance of infants facial expressions in the first nine months of life", în *Developmental Psychology*, nr. 31, 1995, pp. 997

1013.

Kropp, J.P. şi Haynes, O.M. – „Abusive and nonabusive mothers ability to identify general and specific emotion signals of infants", în *Child Development*, nr. 58, 1987, pp. 187 – 190.

Labouvie-Vief, G., Devoie, M. şi Bulka D. – „Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the life span", în *Psychology and Aging*, nr. 4, 1989, pp. 425 – 437.

LaFreniere, P.J. şi Sroufe, L.A. – „Profiles of peer competence in the preschool:

Inter-relations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history", în *Developmental Psychology*, nr. 21, 1985, pp. 56 – 69.

Malatesta, C.Z., Culver, C., Tesman, J.R. şi Shepard, B. – „The development of emotion expression during the first two years of life", în *Monographs of the*

Society for Research în Child Development, nr. 54, 1989, pp. 1-103.

Malatesta, C.Z. şi Haviland, J.M. – „Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy", în *Child Development*, nr. 53, 1982, pp.

991 – 1003.

Malatesta-Magai, C., Leak, S., Tesman,]., Shepard, B., Culver, C. şi Smaggia, B.

— „Profiles of emoţional development: Individual differences în facial and vocal expression of emotion during the second and third years of life", în *International Journal of Behavioral Development*, nr.

17, 1994, pp. 239 – 269.

Mayer, J.D. şi Salovey, P. – „The intelligence of emotional intelligence", în

Intelligence, nr. 17, 1993, pp. 433 – 442 *What Is Emotional Intelligence*? în

P. Salovey şi. J. Sluyter (ed.), *Emoţional Development and Emotional Intelligence*: *Educaţional Implications*, New York, Basic Books, 1997, pp. 3 – 31.

McCall, R.B. şi Carriger, M.S. – „A metaanalysis of infant habituation and recognition memory performance as predictors of later IQ", în *Child*

Development, nr. 64, 1993, pp. 57 – 69.

Mischel, W. şi Ebbesen, E.B. – „Attention in delay of gratification", în *Journal of*

Personality and Social Psychology, nr. 16, 1970, pp. 329 – 337.

Mischel, W., Ebbesen, E.B. şi Raskoff-Zeiss, A. – „Cognitive and attentional mechanisms în delay of gratification", în *Journal of Personality and Social*

Psychology, nr. 21, 1972, pp. 204 – 218.

Mischel, W., Shoda, Y. şi Rodríguez, M.L. – „Delay of gratification in children", în *Science*, nr. 26, 1989, pp. 933 – 938.

Pickens, J. şi Field, T.M. – „Facial expressivity în infants of depressed mothers", în *Developmental Psychology*, nr. 29, 1993, pp. 986 – 988.

Repacholi, B.M. – „Infants use of attentional cues to identify the referent of another person's emoţional expression", în *Developmental Psychology*, nr. 34, 1998, pp. 1017 – 1025.

Rose, S.A. şi Feldman, J.F. – „Prediction of IQ and specific cognitive abilities at

11 years from infancy measures", în *Developmental Psychology*, nr. 31, 1995, pp. 685 – 696.

Saarni, C. – „An observaţional study of children's attempts to monitor their expressive behavior", în *Child Development*, nr. 55, 1984, pp. 1504 – 1513

Emoţional Competence: *How Emotions and Relations hips Become Integrated*, în

R.A. Thompson (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 36, *Socio-emoţional Development*, Lincoln (Nebraska), University of

Nebraska Press, 1990
pp. 115 – 161.
Shoda, Y, Mischel, W. şi Peake, P.K. – „Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions", în *Developmental Psychology*, nr. 2*6, 1990,* pp. 978 – 986.
Stater, A. – „Individual differences în infancy and later IQ", în *Journal of Child*
Psychology and Psychiatry, nr. 36, 1995, pp. 69 – 112.
Sorce, J.R., Emde, R.N., Campos, J. şi Klinnert, M.D. – „Maternal emoţional signalling: Its efect of the visual cliff behavior of l-year-olds", în *Developmental Psychology*, nr. 21, 1985, pp. 195 – 200.
Stifter, C. şi Fox, N.A. – „Preschoolers ability to identify and labei emotions", în *Journal of Nonverbal Behavior*, nr. 10, 1990, pp. 255 – 266.
Taylor, G.J., Baghy, R.M. şi Parker, J.D.A. – *Disorders of Affect Regulation*: *Alexithymia în Medical and Psychiatric Illness*, New York, Cambridge U.P., 1997.
Waldon, T.A. şi Baxter, A. – „The effect of context and age on social referencing", în *Child Development*, nr. 60, 1989, pp. 1511 – 1518.
Waldon, T.A. şi Field, T.M. – „Discrimination of facial expressions by preschool children", în *Child Development*, nr. 53, 1982, pp. 1312 – 1319.
Zahn-Waxier, C., Kochańska, G., Krupnick, J. şi McKnew, D. – „Patterns of guilt în children of depressed and well mothers", în *Developmental Psychology*, nr. 26, 1990, pp. 51 – 59.
Zeman, J. şi Garber, J. – „Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching", în *Child Development*, nr. 67, 1996, pp. 957 – 973.
Zeman, J. şi Shipman, K. – „Children's expression of negative affect: Reasons and methods", în *Developmental Psychology*, nr. 32, 1996, pp. 842 – 849.

CAPITOLUL 12

Inteligenţa emoţională din perspectiva modelului *Big Five* de

ROBERT R. McCRAE

Ideea de inteligenţă emoţională – care iniţial duce cu gândul la un domeniu de aptitudini direct legat de percepţia şi utilizarea

emoţiilor (Salovey şi Mayer, 1989 – 90) – s-a dovedit extrem de atractivă pentru psihologi, jurnalişti şi oameni de afaceri. Mulţi autori (Bar-On, 1997; Goleman, 1995) au fost atât de încântaţi de construct, încât l-au extins, incluzând atribute dezirabile motivaţionale, interpersonale şi intra-psihice, care seamănă mai mult cu trăsăturile de personalitate, decât cu aptitudinile tradiţionale. O evaluare a constructului ar putea foarte bine porni de la această concepţie extinsă, deoarece există un vast număr de cercetări vizând trăsăturile de personalitate, pe care să ne putem baza. Majoritatea trăsăturilor identificate ca părţi ale inteligenţei emoţionale pot fi localizate într-o taxonomie comprehensivă a trăsăturilor de personalitate, Modelul *Big Five* (MBI – Digman, 1990; McCrae şi John, 1992). Trăsăturile concrete, aparent cele mai relevante pentru concepţia aptitudinală iniţială, par să fie legate de unul dintre cei cinci factori: deschiderea la experienţă (McCrae şi Costa, 1997). În acest capitol, voi încerca să descriu profilul de personalitate al individului ipotetic înzestrat cu inteligenţă emoţională din perspectiva *Big Five* şi să deduc nişte implicaţii despre constructul inteligenţă emoţională din informaţiile consacrate despre trăsăturile de personalitate.

MODELE MIXTE ALE INTELIGENŢEI EMOŢIONALE

Peter Salovey şi Jack Mayer sunt creatorii termenului *inteligenţă emoţională* (Mayer, Di Paolo şi Salovey, 1990; Salovey şi Mayer, 1989 – 90) şi unii dintre cei mai învederaţi critici ai conceptului (Mayer, Salovey şi Caruso, 2000). În articolul iniţial, ei au pledat cu creativitate şi curaj teza extinderii noţiunii de „inteligenţă", arătând valorile adaptative ale planificării flexibile, îndemânării sociale şi consideraţiei interpersonale. Structural, ei au susţinut că inteligenţa emoţională nu are nevoie să se integreze în modelele ierarhice clasice ale intelectului; altfel spus, componentele inteligenţei emoţionale „nu au nevoie să fie intercorelate" (p. 201) şi „pot corela sau nu cu alte tipuri de inteligenţă" (p. 187).

Licenţa teoretică acordată de ei constructului a fost prompt exploatată de Goleman (1995) şi alţi autori, care au susţinut că orice trăsătură benefică noncognitivă poate fi concepută ca inteligenţă emoţională. De aici, constructul a fost lărgit, incluzând în el inteligenţe de grup sau corporative, manifestate în politicile organizaţionale care ridică moralul (Hatfield, 1998 – 1999). Inteligenţa emoţională a devenit curând un panaceu, promiţând profitabilitate, curăţenie şi un

răspuns imunitar mai bun (Hatfield, 1998 – 1999; Toms, 1998 – 1999).

Mayer, Salovey şi Caruso (2000), aparent alarmaţi de unele dintre pretenţiile avansate la adresa constructului lor, au început să facă distincţie între *modelele aptitudinale* şi *modelele mixte* ale inteligenţei emoţionale. Ei şi-au concentrat cercetările pe dezvoltarea şi validarea instrumentelor de evaluare a aptitudinii emoţionale (Mayer, Caruso şi Salovey, 1999) şi au avertizat că modelele aptitudinale mixte cu o varietate de trăsături şi atitudini dezirabile nu au consistenţă internă şi sunt, prin urmare, dificil de evaluat.

Un mod de a evalua modelele mixte este analiza sistematică a componentelor lor, iar taxonomia amplă a modelului *Big Five* oferă o bază pentru acest tip de analiză. Tabelul 12.1 prezintă 30 de trăsături măsurate de Inventarul de

Personalitate NEO Varianta Revizuită (NEO-PI-I – Costa şi McCrae, 1992), o operaţionalizare a modelului *Big Five* folosită la scară largă. În acelaşi tabel sunt şi aspecte ale inteligenţei emoţionale propuse de Bar-On şi Goleman (forma rezumată în Mayer şi colaboratorii, 2000); conceptele corespondente sunt prezentate pe acelaşi rând al tabelului. Unele dintre aceste corespondenţe sunt, probabil, foarte strânse (de exemplu, afirmarea în NEO-PI-I şi în modelul Bar-On); altele sunt mai brute (deschiderea în planul valorilor şi independenţa). Puţine trăsături ale inteligenţei emoţionale (precum canalizarea emoţiilor spre atingerea unui obiectiv în Goleman, 1995) nu au corespondenţe clare în modelul NEO-PI-R. Însă, per total, se pare că există o suprapunere substanţială şi există date empirice care susţin această interpretare (Bar-On, 1997; Schutte şi colaboratorii, 1998). Suprapunerea este exact ceea ce ar aştepta psihologia personalităţii. NEO-PI-I a fost construit pentru evaluarea trăsăturilor importante din modelul *Big Five* şi *Big*

Five se presupune a fi o clasificare amplă de trăsături de personalitate. Dacă inteligenţa emoţională constă din trăsături de personalitate, atunci ar trebui să fie trasabilă pe modelul *Big Five*.

Dimpotrivă, dacă trăsături ale inteligenţei emoţionale se suprapun pe modelul *Big Five*, atunci ele sunt probabil trăsături de personalitate. Acest lucru pare oarecum mai clar în versiunea lui Bar-On de inteligenţă emoţională (vezi capitolul 17), care a fost derivată dintr-o analiză a caracteristicilor de personalitate legate de succesul în viaţă, decât în versiunea lui Goleman, care s-a bazat mai direct pe

definiţia aptitudinii emoţionale formulate de Mayer şi Salovey (1989

Deşi acestea diferă întrucâtva în privinţa faţetelor specifice implicate (vezi

Tabelul 12.1), definiţiile sugerează că inteligenţa emoţională trebuie asociată cu scoruri mici la nevrotism şi scoruri înalte la extraversie, deschidere, agreabilitate şi conştiinciozitate. Modelele mixte ale inteligenţei emoţionale par să combine

Tabelul 12.1 – Corespondenţe conceptuale între faţete ale NEO-PI-R

şi aspecte propuse ale inteligenţei emoţionale

Costa şi McCrae (1992)	Bar-On (1997)	Goleman (1995)
Nevrotismul NI: Anxietatea N2: Furia – Ostilitatea N3: Depresia N4: Timiditatea N5: Impulsivitatea N6: Vulnerabilitatea	Fericirea (R) Respectul de sine (R) Controlul impulsurilor (R) Toleranţa la stres (R)	Aptitudinea de a se debarasa de anxietate (R) Îngheţarea impulsivităţii (R)
Extraversia El: Căldura E2: Spiritul gregar E3: Asertivitatea E4: Activismul E5: Căutarea stimulării E6: Emoţiile pozitive	Afirmarea Optimismul	
Faţetele deschiderii Ol: Fantezia 02: Estetica 03: Sentimentele 04: Acţiunea	Autoconştientizarea emoţională Flexibilitatea	Monitorizarea sentimentelor

05: Ideile 06: Valorile	Testarea realităţii Independenţa	
Faţetele agreabilităţii Al: încrederea A2: Onestitatea A3: Altruismul A4: Complianţa A5: Modestia A6: Blândeţea	Relaţii interpersonale Empatia	Acordarea la nevoile şi dorinţele altora Interacţiuni armonioase cu alţii Conştientizarea empatică
Faţetele conştiinciozităţii CI: Competenţa C2: Ordinea C3: Simţul datoriei C4: Dorinţa de realizare C5: Autodisciplina C6: Deliberarea	Rezolvarea de probleme Responsabilitate socială	Zelul şi perseverenţa Capacitatea de automotivare

Notă: trăsăturile marcate cu R corespund unei faţete NEO-PI-R, dacă sunt cotate invers.

polii pozitivi ai tuturor celor cinci factori (Paulhus, Bruce şi Trapnell, 1995), acesta fiind şi motivul probabil pentru care sună atât de atrăgător.

Dacă inteligenţa emoţională constă într-o combinaţie particulară de trăsături de personalitate familiare, atunci se pot spune foarte multe despre ea datorită deceniilor de cercetare a personalităţii. În primul rând, ştim că trăsăturile componente nu co-variază pentru a forma un construct unitar. Persoanele care pot să se debaraseze de anxietate pot fi sau nu înclinate să-şi urmărească sentimentele şi pot sau nu să dea dovadă de zel şi perseverenţă: stabilitatea emoţională (sau un nivel scăzut de nevrotism), deschiderea şi conştiinciozitatea

sunt factori separaţi. Puţine persoane obţin un scor redus la nevrotism şi unul înalt la deschidere şi conştiinciozitate, iar un manager de corporaţie ar dori să identifice şi să selecteze indivizii de acest fel pentru angajare. Dar, ca să-i identifice, ar avea nevoie de instrumente de evaluare valide pentru nevrotism, deschidere şi conştiinciozitate, în loc să se bazeze numai pe un singur instrument de evaluare globală a inteligenţei emoţionale.

În al doilea rând, se cunosc destul de multe despre originile şi dezvoltarea trăsăturilor de personalitate. Trăsăturile tuturor celor cinci factori sunt puternic influenţate de gene (Riemann, Angleitner şi Strelau, 1997). Aceasta este probabil o veste neplăcută pentru susţinătorii inteligenţei emoţionale, care au contrastat uneori o presupusă maleabilitate a inteligenţei emoţionale cu relativa stabilitate a IQ-ului tradiţional. Goleman a fost citat afirmând că „oamenii se pot schimba din pesimişti în optimişti în câteva săptămâni" (Toms, 1998 – 1999, p. 15) – o afirmaţie pe care majoritatea psihoterapeuţilor şi specialiştilor în psihologia personalităţii ar contesta-o. Se pot schimba anumite atitudini, comportamente şi politici instituţionale, dar schimbările profunde, vaste şi durabile ale personalităţii sunt mult mai dificile (Costa şi McCrae, 1986). Deoarece efectele personalităţii sunt de mare amploare şi durabile, schimbările superficiale de atitudine şi comportament pot să nu reprezinte o soluţie de lungă durată. Angajaţii care obţin scoruri înalte la nevrotism vor găsi probabil un lucru de care să se plângă, indiferent de cât de generoasă este conducerea.

În al treilea rând, sunt cunoscute traiectoriile de dezvoltare ale trăsăturilor de personalitate. Deşi diferenţele individuale se conservă pe toată perioada vieţii adulte, există tendinţe de maturizare care afectează pe toată lumea. Între sfârşitul adolescenţei şi vârsta de 30 de ani, nevrotismul, extraversia şi deschiderea intră în declin, în timp ce agreabilitatea şi conştiinciozitatea cresc (McCrae şi colaboratorii, 1999). După 30 de ani, schimbările sunt mult mai lente, dar aparent continue în aceeaşi direcţie. Faptul că nevrotismul descreşte, în timp ce agreabilitatea şi conştiinciozitatea cresc, sugerează că inteligenţa emoţională ar trebui să crească odată cu vârsta. Pe de altă parte, extraversia şi deschiderea la experienţă scad cu vârsta (Sapolsky, 1998), sugerând o descreştere a inteligenţei emoţionale.

Poate că cele două tendinţe se anulează reciproc şi atunci am

putea spune că nu există nicio legătură clară între vârstă şi inteligenţa emoţională. Dar sigur ar fi mai informativ să spunem, de exemplu, că tinerii adulţi au performanţe mai bune decât adulţii mai vârstnici la urmărirea sentimentelor lor şi păstrarea optimismului, însă şi performanţe mai slabe la perseverenţă şi blocarea impulsivităţii.

Acesta e un exemplu bun pentru faptul că este valoroasă păstrarea distincţiilor între diferitele trăsături şi necombinarea lor într-un concept, nediferenţiat şi unic

(Briggs şi Cheek, 1986).

În final, se ştiu deja foarte multe despre evaluarea trăsăturilor de personalitate atât prin folosirea chestionarelor cu autoraportare, cât şi prin evaluări cu observatori (McCrae, 1994 a). Dacă s-ar dori evaluarea trăsăturilor descrise în

Tabelul 12.1, ar fi mai logică o combinare a scalelor relevante din NEO-PI-I sau alte instrumente consacrate de evaluare a modelului *Big Five* (John, Donahue şi

Kentle, 1991; Wiggins, Trapnell şi Phillips, 1988), decât crearea unor instrumente de măsură pentru inteligenţa emoţională plecând de la zero. Desigur, o parte din procesul validării oricărui instrument de evaluare a inteligenţei emoţionale ar fi demonstrarea faptului că noua scală are o validitate incrementală suplimentară faţă de cea oferită deja de instrumentele consacrate de evaluare a constructelor familiare.

MODELUL APTITUDINAL AL INTELIGENŢEI EMOŢIONALE

În lucrările mai recente, Mayer şi colegii săi s-au concentrat pe un model mai restrâns, aptitudinal, al inteligenţei emoţionale (Mayer şi colaboratorii, 2000).

Aşa cum indivizii pot da dovadă de inteligenţă în înţelegerea şi folosirea numerelor, cuvintelor sau formelor geometrice, la fel oamenii pot fi mai mult sau mai puţin inteligenţi în modul de tratare a emoţiilor. Mayer şi colegii săi disting mai multe aptitudini conceptual înrudite, inclusiv uşurinţa în identificarea emoţiilor, în înţelegerea cauzelor şi consecinţelor emoţiilor şi în gestionarea emoţiilor la sine şi la ceilalţi. Distincţia între aceste aptitudini şi trăsăturile de personalitate este uneori subtilă, dar poate fi realizată. De exemplu, o persoană poate fi optimistă pur şi simplu pentru că are o dispoziţie veselă (fapt care nu necesită niciun fel de inteligenţă) sau pentru că înţelege că se poate crea o evaluare optimistă prin amintirea

deliberată a şanselor de succes sau prin solicitarea suportului social din partea altor persoane. Acest proces de manipulare a stării emoţionale personale necesită un anumit grad de aptitudine psihologică pe care Mayer şi colegii săi îl consideră o formă de inteligenţă.

Din această perspectivă, criteriile prin care instrumentele de estimare a inteligenţei emoţionale ar trebui evaluate se transformă radical şi încep să semene cu cele prin care sunt evaluate instrumentele de estimare a inteligenţelor verbală sau cantitativă. Mayer şi colegii săi au început să construiască o baterie de teste

(Scala de Inteligenţă Emoţională Multifactorială; *The Multifactor Emotional Intelligence Scale* – MERS; Mayer şi colaboratorii, 2000) pentru evaluarea aptitudinilor de identificare a dispoziţiei manifestate într-o lucrare muzicală, de analiză a emoţiilor complexe în componente primare, de a prevedea secvenţele temporale ale reacţiilor emoţionale, de a alege strategii eficiente de influenţare a sentimentelor altora etc. Ei au arătat că scorurile la astfel de teste co-variază pentru a defini un factor general înrudit, deşi modest, atât cu IQ-ul verbal, cât şi cu empatia autoraportată. Ei au arătat şi că adulţii au în medie scoruri mai înalte decât adolescenţii, sugerând un progres odată cu dezvoltarea.

Aceste rezultate promiţătoare contrastează cu o altă evaluare a inteligenţei emoţionale. Davies, Stankov şi Roberts (1998) au folosit atât scale de autoraportare, cât şi teste obiective (incluzând identificarea emoţiilor din figura umană, culori şi muzică). Ei au raportat că multe dintre aceste instrumente aveau o consistenţă internă slabă, că scalele de autoraportare măsurau trăsături redundante cu dimensiuni ale personalităţii consacrate şi că numai un factor îngust de percepere a emoţiilor poate fi identificat printre testele obiective. Dar Davies şi colegii săi (1998) au folosit instrumente construite înainte de 1990; noul MERS

arată coeficienţi de validitate substanţial mai mari. Pare rezonabil să conchidem că e nevoie de un număr mult mai mare de cercetări, înainte de a putea înţelege bine statutul inteligenţei emoţionale ca aptitudine.

DESCHIDEREA LA EXPERIENŢĂ ŞI INTELIGENŢA

Statutul deosebit al inteligenţei emoţionale ca variabilă la graniţa dintre personalitate şi cunoaştere este întrucâtva împărtăşit de

unul dintre cei cinci factori de bază ai personalităţii: deschiderea la experienţă (McCrae şi Costa, 1997).

De aceea, pare important să prezentăm mai detaliat cercetări care asociază deschiderea atât cu dispoziţiile, cât şi cu aptitudinile. La un anumit nivel, istoria acestei cercetări poate oferi unele lecţii pentru cercetările viitoare de inteligenţă emoţională. La un alt nivel, pare probabil că multe dintre trăsăturile atribuite inteligenţei emoţionale sunt substanţial legate de deschidere. În acest caz, instrumentele care evaluează deschiderea ar trebui incluse regulat în cercetările de inteligenţă emoţională, pentru a oferi informaţii despre validitatea convergentă, discriminatorie şi incrementală.

Deschiderea se manifestă cel mai direct ca un interes intens pentru noutate, varietate şi experienţă în sine: oamenii deschişi sunt imaginativi, sensibili, flexibili, curioşi şi independenţi, în timp ce oamenii închişi sunt concreţi, serioşi, centraţi pe obiective şi tradiţionali. Deşi în psihologia umanistă este socotită ca un mijloc de autoactualizare, deschiderea la experienţă nu e lipsită de neajunsuri.

Sensibilitatea emoţională pe care o posedă bărbaţii şi femeile deschişi înseamnă că ei simt suferinţele şi bucuriile mai intens decât alte persoane (McCrae şi Costa, Sunt mai înclinaţi să cadă pradă coşmarurilor (Hartmann, Russ, Oldfield, Sivan şi Cooper, 1987) şi depresiei (Wolfenstein şi Trull, 1997). Spre deosebire de indivizii închişi, care îşi reprimă conflictele interioare (Frenkel-Brunswik, 1950/

1969) şi evită stimulii nocivi (Druschel şi Sherman, 1999), oamenii deschişi sunt, din anumite puncte de vedere, mai vulnerabili.

Literatura psihologică e plină de constructe asociate cu deschiderea *versus* închiderea, inclusiv autoritarismul (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson şi Stanford, 1950/1969), absorbţia (Tellegen şi Atkinson, 1974), graniţele înguste (Hartmann, 1991) şi nevoia de finalizare (Kruglański şi Webster, 1996). În anii 1980, a devenit clar că toate aceste constructe erau aliniate cu al cincilea factor lexical

— Cultura sau intelectul (Goldberg, 1981) – care defineşte un factor de personalitate excepţional de vast, dar robust (McCrae, 1994).

Termenul *intelect* a fost uneori folosit pentru a desemna factorul deschidere, deoarece limba engleză conţine o varietate de adjective care descriu trăsături care desemnează aspecte ale

intelectului, precum *inteligent*, *posedă simţul observaţiei*, *analitic* şi *introspectiv*, dar relativ puţine pentru descrierea sensibilităţii estetice, a nevoii de variaţie sau a amplorii intereselor (McCrae, 1990). Cercetătorii care au început cu o analiză a termenilor-trăsături din limbajul comun au ajuns astfel la concluzia că intelectul, sau chiar inteligenţa, este un factor important de personalitate. În această interpretare, celelalte trăsături legate de deschidere ar putea fi considerate corelate sau consecinţe ale aptitudinii cognitive. De exemplu, explicând la ce s-au referit folosind termenul de *inteligenţă*, persoanele străine de domeniul psihologiei au indicat caracteristici precum „deschis la nou", „lipsit de prejudecăţi", „încearcă lucruri noi" şi „manifestă curiozitate" (Sternberg, Conway, Ketron şi Bernstein, 1981).

Problema cu această concluzie este că evaluările autoraportate (sau realizate de observatori) ale capacităţilor intelectuale corelează foarte modest (0, 20 – 0, 30) cu testele psihometrice ale aptitudinilor mentale (McCrae şi Costa, 1985; Sternberg şi colaboratorii, 1981). Dar sunt mai strâns corelate cu alte caracteristici ale personalităţii, precum căutarea senzaţiilor, intuiţia jungiană şi evaluări globale ale deschiderii (McCrae, 1994 b). Autoperceperea inteligenţei este astfel mai mult o problemă de personalitate decât una de IQ (Paulhus, Lysy şi Vik, 1998).

Alţi cercetători au propus că între deschidere şi inteligenţă pot exista legături care nu sunt reflectate de testele de IQ. Testele de aptitudini evaluează performanţa maximă de care este capabil individul când este profund motivat. Dar, în situaţii cotidiene, oamenii pot alege să folosească mai mult sau mai puţin această capacitate; tendinţa de a o folosi des, de a-şi aplica inteligenţa în viaţă, a fost numită *angajare intelectuală tipică*. Evaluată prin auto raportare, această tendinţă e puternic corelată cu deschiderea din NEO-PI-I (0, 65) (Goff şi Askerman, 1992).

Un construct înrudit este nevoia de cunoaştere, care este „tendinţa de a se angaja şi de a savura activitatea cognitivă solicitantă" (Cacioppo, Petty, Feinstein şi Jarvis, 1996, p. 197). Începând din 1997, participanţii la cercetarea longitudinală a îmbătrânirii din Baltimore (*Baltimore Longitudinal Study of Aging* – BLSA)

(Shock şi colaboratorii, 1984) au completat o formă scurtă a Instrumentului de

Evaluare a Nevoii de Cunoaştere. (BLSA este o cercetare interdisciplinară pe bărbaţi şi femei, care a adunat date biomedicale, psihosociale de la adulţi pe o perioadă de peste 40 de ani.) La un moment dat în ultimii 10 ani, majoritatea participanţilor au completat şi NEO-PI-I (media intervalului inter-test era de

3, 5 ani) şi aproape jumătate dintre ei au primit subtestul de vocabular WAIS-R

(Matarazzo, 1972). Tabelul 12.2 arată corelaţiile dintre testul nevoii de cunoaştere şi subtestul de vocabular WAIS-I cu factorii NEO-PI-I şi faţetele deschiderii.

Prima coloană din tabel arată scorurile la nevoia de cunoaştere şi este legată în primul rând de deschiderea la experienţă, apoi de nivelurile de conştiinciozitate, în privinţa scalelor subfactorilor deschiderii, cele mai mari corelaţii sunt cu subfactorii idei – dat fiind intervalul test/retest foarte lung şi fidelitatea mai puţin perfectă a acestor două instrumente, aceste constructe par virtual identice. Dar scorurile la nevoia de cunoaştere sunt şi ele semnificativ legate de fiecare dintre

Tabelul 12.2 – Corelaţii între nevoia de cunoaştere şi inteligenţă cu factorii şi subfactorii inventarului de personalitate NE0, forma revizuită

Factori NEO-PI-R	*Nevoia de cunoaştere*	*Vocabular WAIS-R*
Nevrotism	— 0, 15*	— 0,05
Extraversie	0,01	— 0, 11
Deschidere	0, 55* * *	0, 19*
Agreabilitate	— 0,01	0, 12
Conştiinciozitate	0, 33* * *	0, 10
Subfactorii deschiderii		
Ol: Fantezia	0, 21**	0,05
02: Estetica	0, 29* * *	0,08
03: Sentimentele	0, 24* * *	0, 19*
04: Acţiunea	0, 36* * *	0, 10
05: Ideile	0, 68”*	0, 22**
06: Valorile	0, 13*	— 0,04

Notă: *N = 97* bărbaţi, 145 femei (*N* = 133 pentru vocabular)

pe 0,05 – pe 0,01 – * * pe 0,001

ceilalţi subfactori ai deschiderii, sugerând o dispoziţie mai vastă decât simplul angajament intelectual (Berzonsky şi Sullivan, 1992).

Acest lucru înseamnă că deschiderea în domenii ca fantezia, estetica şi sentimentele trebuie să fie interpretată ca o formă sau o consecinţă a unei dispoziţii cognitive? Desigur, este nevoie de o anumită activitate intelectuală, dar, aparent, nu de ceea ce numim în mod convenţional inteligenţă. A doua coloană din

Tabelul 12.2 arată corelaţiile dintre scorurile WAIS-I vocabular şi variabilele de personalitate. Deşi corelaţiile dintre deschidere şi vocabular sunt semnificative, ele sunt destul de mici; majoritatea subfactorilor deschiderii nu sunt semnificativ corelaţi cu IQ-ul. Corelaţia dintre scorurile la nevoia de cunoaştere şi scorurile la vocabular este de numai 0, 32.

Poate că cel mai important din punct de vedere al interpretării este faptul că doar cunoaşterea nu poate explica emergenţa unui factor de deschidere. Dacă atât scorurile la Nevoia de Cunoaştere, cât şi la Vocabularul WAIS-I sunt eliminate din intercorelaţiile dintre scalele la cei 30 de subfactori NEO-PI-R, rotaţia varimax a celor cinci componente principale din matricea de corelaţii parţiale rezultată readuce cei cinci factori familiari – inclusiv un factor clar de deschidere.

Aceste rezultate sugerează că preferinţa pentru activitatea intelectuală şi aptitudinea intelectuală în sine sunt corelaţii, şi nu cauze suficiente pentru deschidere.

Inteligenţa verbală poate fi corelată cu deschiderea, deoarece inteligenţa facilitează procesarea experienţei, sau invers, deoarece persoanele curioase tind să dezvolte un bagaj de cuvinte mai mare. Dar deschiderea a fost asociată şi cu alte variabile cognitive sau cvasi-cognitive, printre care raţionamentul moral (Lonky, Kaus şi Roodin, 1984), complexitatea cognitivă (Tetlock, Peterson şi Berry, 1993) şi înţelepciunea (Staudinger, Maciel, Smith şi Baltes, 1998). De un interes deosebit au fost cercetările care arătau că deschiderea este asociată cu aptitudinile de gândire divergentă (McCrae, 1987) şi realizările creative din viaţă (Helson, 1999). Toate aceste rezultate fac mai plauzibilă ipoteza că deschiderea poate fi deosebit de relevantă pentru inteligenţa emoţională, concepută fie ca aptitudine, fie ca dispoziţie.

DESCHIDEREA ŞI INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ

Una dintre lecţiile de învăţat din istoria cercetărilor privind deschiderea este că această dimensiune a personalităţii este mai amplă decât inteligenţa. Căutând aspectele sale neintelectuale, găsim o mare similitudine cu unele elemente ale inteligenţei emoţionale. Desigur, cel mai direct relevant subfactor al deschiderii sunt sentimentele, definit ca „receptivitatea la sentimentele şi emoţiile proprii şi evaluarea emoţiilor ca o importantă parte a vieţii" (Costa şi McCrae, 1992, p. 17).

Mayer şi colegii (2000) au afirmat că persoanele inteligente din punct de vedere emoţional sunt empatice şi unul dintre punctele de la subtestul sentimente din

NEO-PI-I sună astfel: „Îmi este uşor să empatizez cu alţii – să simt eu însumi ce simt alţii". Inteligenţa intrapersonală a lui Gardner (1983), concept apropiat de inteligenţa emoţională, „permite detectarea şi simbolizarea seturilor complexe şi înalt-diferenţiate de sentimente" (p. 239), iar respondenţii care au obţinut scoruri înalte la deschiderea spre sentimente afirmă că „trăiesc o gamă largă de emoţii sau sentimente". Estetica este un alt subfactor al deschiderii în NEO-PI-R. Salovey şi Mayer (1989 – 90) au observat că „aprecierea estetică poate solicita calităţi speciale de percepţie şi conştientizare a emoţiilor" (p. 197).

Deoarece nu există instrumente consacrate pentru evaluarea inteligenţei emoţionale, nu există dovezi empirice clare pentru aceste legături ipotetice; dar rezultatele cu instrumentele deja existente sunt cel puţin parţial încurajatoare.

Davies şi colaboratorii (1998) au descoperit că scorurile la deschidere din NEO-PI-I nu sunt asociate cu performanţele la o sarcină de recunoaştere a emoţiilor din mimică, dar sunt puternic corelate (0, 57) cu Scala de Trăsături Metadispoziţionale, un instrument de evaluare a atenţiei emoţionale, reparaţiei şi clarităţii

(Salovey, Mayer, Goldman, Turvey şi Palfai, 1995). Schutte şi colaboratorii (1998)

au comunicat o corelaţie substanţială între instrumentul lor de evaluare a inteligenţei emoţionale prin autoraportare şi deschidere (0, 54). Însă două cercetări nepublicate, pe adolescenţi şi studenţi, au găsit o legătură foarte slabă între deschidere şi scalele Inventarului de Inteligenţă Emoţională Bar-On (comunicare personală, R. Bar-On, 12 iulie 1999). În schimb, inteligenţa emoţională evaluată cu acest instrument era asociată cu extraversia, agreabilitatea,

conştiinciozitatea şi nivelurile reduse de nevrotism, aşa cum preziseseră analizele modelului mixt al inteligenţei emoţionale. Până în prezent, nu a existat nicio cercetare care să asocieze deschiderea la experienţă cu o baterie de teste pentru evaluarea aptitudinilor emoţionale. Dacă încercările anterioare de a lega deschiderea de alte aptitudini pot servi drept ghid, atunci acest tip de cercetări va găsi probabil corelaţii semnificative, dar mici. În acest caz, în loc să discutăm dacă inteligenţa emoţională este o dispoziţie sau o aptitudine, ar fi mai înţelept să spunem că procesarea experienţei emoţionale implică aptitudini specifice şi trăsături de personalitate particulare. Oricare dintre acestea sau, poate, o combinaţie din ambele pot prezice cel mai bine rezultatele din viaţa reală – autoreglarea, gestionarea eficientă, planificarea flexibilă – pentru care este atât de promovată inteligenţa emoţională.

CONCLUZII

Conceptul de inteligenţă emoţională ca set de aptitudini în modul de a reacţiona la emoţiile personale şi străine merită în mod clar să continue să se bucure de atenţie. Bateriile actuale de teste sunt promiţătoare; crearea de instrumente suplimentare va facilita studiul relaţiilor dintre aptitudinile emoţionale şi trăsăturile de personalitate, în special deschiderea.

Perspectivele pentru folosirea eficientă a modelului mixt al inteligenţei emoţionale sunt mai îndoielnice. Este neclar dacă o caracteristică psihologică va fi avantajoasă în orice situaţie. Compasiunea îi este mai utilă unui consilier pe probleme de doliu, decât unui procuror şi, dacă ignoranţa este o binecuvântare, atunci stupiditatea emoţională trebuie să fie uneori benefică şi ea. Este categoric adevărat că profesorii, politicienii şi managerii trebuie să recunoască faptul că indivizii diferă mai mult decât numai prin aptitudinile verbale şi spaţiale, dar, în loc să adopte un construct nediferenţiat, operaţionalizat de instrumente netestate, ar fi mai înţelept ca aceştia să se concentreze pe dimensiunile binecunoscute ale modelului penta-factorial.

Referinţe bibliografice

Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D.J. şi Sanford, R.N. – *The Authoritarian Personality*, New York, Norton, 1969 (lucrare publicată iniţial în 1950)

Bar-On, R.
— *BarÕn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Tehnical Manual*, Toronto
(Canada), Multi-Health Sistems, 1997.
Berzonsky, M.D. şi Sullivan, C. – „Social-cognitive aspects of identity style:
Need for cognition, experienţial openness, and introspection", în *Journal of*
Adolescent Research, nr. 7, 1992, pp. 140 – 155.
Briggs, S.R. şi Cheek, J.M. – „The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales", în *Journal of Personality*, nr. 54, 1986, pp. 106 – 148.
Cacioppo, J.T. Petty, R.E., Feinstein, J.A. şi Jarvis, W.B.G. – „Dispositional differences în cognitive motivation: The life and times of individuals differing in the need for cognition", în *Psychological Bulletin*, nr. 119, 1996, pp. 197 – 253.
Costa, P.T. Jr. şi McCrae, R.R. – „Personality stability and its implications for clinical psychology", *în clinical Psychology Review*, nr. 6, 1986, pp. 407 – 423
Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor
Inventory (NEO-FFI) Professional Manual, Odessa (Florida), Psychological
Assessment Resources, 1992 *Longitudinal Stability of Adult Personality*, în
R. Hogan, J.A. Johnson şi S.R. Briggs (ed.), *Handbook of Personality Psychology*, New York, Academic Press, 1997, pp. 269 – 290.
Davies, M., Stankov, L. şi Roberts, R.D. – „Emotional intelligence: În search of an eluzive construct", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 75, 1998, pp. 989 – 1015.
Digman, J.M. – „Personality structure: Emergence of the Five-Factor Model", în *Annual Review of Psychology*, nr. 41, 1990, pp. 417 – 440.
Druschel, B.A. şi Sherman, M.F. – „Disgust sensitivity as a function of the
Big Five and gender", în *Personality and Individual Differences*, nr. 26, 1999, pp. 739 – 748.

Frenkel-Brunswik, E.

— *Dynamic and Cognitive Personality Organization as Seen through the Interviews*, în T.W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D.J. Levinson şi R.N. Sanford (ed.), *The Authoritarian Personality*, New York, Norton, 1969, pp. 442 – 467 (lucrare publicată iniţial în 1950).

Gardner, H.

— *Frames of Mind*, New York, Basic Books, 1983.

Goff, M. şi Ackerman, P.L. – „Personality-intelligence relations: Assessment of typical intellectual engagement", în *Journal of Educaţional Psychology*, nr. 84, 1992, pp. 537 – 552.

Goldberg, L.R.

— *Language and Individual Differences*: *The Search for Universals în*

Personality Lexicons, în L. Wheeler (ed.), *Review of Personality and Social*

Psychology (vol. II), Beverly Hills (California), Sage, 1981, pp. 141 – 165.

Goleman, D. – *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.

Hartmann, E.

— *Boundaries in the Mind*: *A New Psychology of Personality Differences*, New York, Basic Books, 1991.

Hartmann, E., Russ, D., Oldfield, M., Sivan, I. şi Cooper, S. – „Who has nightmares? The personality of the lifelong nightmare sufferer", în *Archives of*

General Psychiatry, nr. 44, 1987, pp. 49 – 56.

Hatfield, D. – „Gallup Organization: New research links emotional intelligence with profitability", în *The Inner Edge*, decembrie-ianuarie 1998 – 1999, pp. 5 – 8.

Helson, R. – „A longitudinal study of creative personality în women", în

Creativity Research Journal, nr. 12, 1999, pp. 89 – 101.

John, O.P., Donahue, E.M. şi Kentle, R.L.

— *The „Big Five" Inventory*: *Versions 4 a and 54*, University of California at Berkeley, Institute of Personality and

Social Research, 1991.

Kruglański, A.W. şi Webster, D.M. – „Motivated closing of the mind: Seizing

and freezing", în *Psychological Review*, nr. 103, 1996, pp. 263 – 283.

Lonky, E., Kaus, C.R. şi Roodin, P.A. – „Life experience and mode of coping:

Relation to moral judgment în adulthood", în *Developmental Psychology*, nr. 20, 1984, pp. 1159 – 1167.

Matarazzo, J.D. – *Wechsler's Measurements and Appraisal of Adult Intelligence*, Baltimore, Williams and Wilkins, 1972.

Mayer, J.D., Caruso, D.R. şi Salovey, P. – „Emotional intelligence meets tradiţional standards for an intelligence", în *Intelligence*, nr. 27, 1999, pp. 267 – 298.

Mayer, J.D., DiPaolo, M. şi Salovey, P. – „Perceiving affective content în ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence", în *Journal of*

Personality Assessment, nr. 54, 1990, pp. 772 – 781.

Mayer, J.D., Salovey, P. şi Caruso, D.R.

— *Emotional Intelligence*, în R.J. Sternberg

(ed.), *Handbook of Intelligence* (ed. II), New York, Cambridge U.P., 2000, pp. 396 – 420.

McCrae, R.R. – „Creativity, divergent thinking, and openness to experience", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 52, 1987, pp.1258 – 1265

„Traits and trăit names: How well is openness reprezented în natural languages?", în *European Journal of Personality*, nr. 4, 1990, pp. 119 – 129 „The counterpoint of personality assessment: Self-reports and observer ratings", în *Assessment*, nr. 1, 1994 (a), pp. 159 – 172 „Openness to experience:

Expanding the boundaries of factor V", în *European Journal of Personality*, nr. 8, 1994 (b), pp. 251 – 272.

McCrae, R.R. şi Costa, P.T., Jr. – „Updating Norman's adecvate taxonomy:

Intelligence and personality dimensions în natural language and in questionnaires", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 49, 1985, pp. 710 – 721 „Adding *Liebe und Arbeit*: The full five-factor model and well-being", în *Personality and Social Psychology Bulletin*, nr. 17, 1991, pp.

227 – 232 *Conceptions and Correlates of Openness to Experience*, în R. Hogan, J.A. Johnson şi S.R. Briggs (ed.), *Handbook of Personality*

Psychology, Orlando
(Florida), Academic Press, 1997, pp. 269 – 290.
McCrae, R.R., Costa, P.T. Jr., Lima, M.P. de., Simoes, A., Ostendorf, R, Angleitner, A., Marui, I., Bratko, D., Căprara, G.V., Barbaranelli, C., Chae, J.H.
şi Piedmont, R.L. – „Age differences în personality across the adult life span: Paralels în five cultures", în *Developmental Psychology*, nr. 35, 1999, pp. 466 – 477.
McCrae, R.R. şi John, O.P. – „An introduction to the Five-Factor Model and its applications", în *Journal of Personality*, nr. 60, 1992, pp. 175 – 215.
Paulhus, D.L., Bruce, M.N. şi Trapnell, P.D. – „Efects of self-presentation strategies on personality profiles and their structure", în *Personality and Social*
Psychology Bulletin, nr. 21, 1995, pp. 100 – 108.
Paulhus, D.L., Lysy, D.C. şi Yik, M.S.M. – „Self-report measures of intelligence:
Are they useful as proxy IQ tests?", în *Journal of Personality*, nr. 66, 1998, pp. 525 – 554.
Riemann, R., Angleitner, A. şi Strelau, J. – „Genetic and environmental influences on personality: A study of twins reared together using the selfand peer report NEO-FFI scales", în *Journal of Personality*, nr. 65, 1997, pp. 449 – 475.
Salovey, P. şi Mayer, J.D. – „Emotional intelligence", în *Imagination*, *Cognition*, *and Personality*, nr. 9, 1989 – 90, pp. 185 – 211.
Salovey, P, Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. şi Palfai, T.P. – „Emoţional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the
Trăit Meta-Mood Scale", în J.W. Pennebaker (ed.), *Emotion*, *Disclosure*, *and Health*, Washington, D.C., American Psychological Association, 1995, pp. 125 – 154.
Sapolsky, R.M. – „Open season: When de we lose our taste for the new?", în
New Yorker, 30 martie 1998, pp. 57 – 58, 71 – 72.
Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hali, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. şi
Domheim, L. – „Development and validation of a measure of emotional intelligence", în *Personality and Individual Differences*, nr.

25, 1998, pp. 167
177.
Shock, N.W. Greulich, R.C., Andrés, R., Arenberg, D., Costa, P.T., Jr., Lakatta, E.G.
şi Tobin, J.D. – *Normal Human Aging*: *The Baltimore Longitudinal Study of*
Aging (*NIH Publication*, nr. 84 – 2450), Bethesda (Maryland), National Institutes of Health, 1984.
Staudinger, U.M., Maciel, A.G., Smith, J. şi Baltes, P.B. – „What predicts wisdom-related performance? A first look at personality, intelligence, and facilitative experienţial contexts", în *European Journal of Personality*, nr. 12, 1998, pp. 1-17.
Sternberg, R.J., Conway, B.E., Ketron, J.L. şi Bernstein, M. – „People's conceptions of intelligence", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 41, 1981, pp. 37 – 55.
Tellegen, A. şi Atkinson, G. – „Openness to absorbing and self-altering experiences Cabsorption), a trăit related to hypnotic susceptibility", în *Journal of*
Abnormal Psychology, nr. 83, 1974, pp. 268 – 277.
Tetlock, P.E., Peterson, R.S. şi Berry, J.M. – „Flattering and umflattering personality portraits of integratively simple and complex managers", în *Journal of*
Personality and Social Psychology, nr. 64, 1993, pp. 500 – 511.
Toms, M. – „Emotional intelligence in the workplace: An interview with Daniel
Goleman", în *The Inner Edge*, decembrie-ianuarie 1998 – 1999, pp. 14 – 17.
Wiggins, J.S., Trapnell, P. şi Phillips, N. – „Psychometric and geometric characteristics of the Revised Interpersonal Adjective Scales (IAS-R)", în *Multivariate Behavioral Research*, nr. 23, 1988, pp. 119 – 134.
Wolfenstein, M. şi Trull, T.J. – „Depression and openness to experience", în
Journal of Personality, nr. 69, 1997, pp. 614 – 632.

CAPITOLUL 13
Inteligenţa, emoţia şi creativitatea de
JAMES A. AVERILL

În limbajul cotidian, conceptul de inteligenţă include un spectru larg de aptitudini, inclusiv, cu cuvintele lui Neisser (1979), „fluenţa verbală, aptitudinea logică şi cunoştinţele generale, dar şi simţul practic, prezenţa de spirit, creativitatea, lipsa de părtinire, cunoaşterea propriilor limite, independenţa intelectuală, deschiderea la experienţă şi altele asemănătoare" (p. 186; vezi şi Sternberg, 1985).

Progresul ştiinţific depinde, în parte, de transformarea conceptelor cotidiene în noţiuni mai precise, eliminând astfel o parte din sensul lor în limbajul cotidian.

Acest lucru s-a întâmplat cu conceptul de inteligenţă. Odată cu apariţia testelor de inteligenţă, al căror scop iniţial era prezicerea succesului şcolar, conceptul de inteligenţă a fost limitat la capacitatea de gândire abstractă. Evident, o mare parte din caracteristicile inteligenţei, în concepţia uzuală, au fost omise.

Acest fapt creează o dilemă. Trebuie să urmăm exemplul ştiinţific şi să restrângem conceptul de inteligenţă la aspectele măsurate (oricât de imperfect)

de testele de IQ, astfel ignorând alte aptitudini care sunt importante pentru succesul în viaţă – inclusiv viaţa academică? Sau trebuie să păstrăm amploarea conceptului cotidian, dar cu preţul pierderii preciziei academice? în mod obişnuit, soluţia la această dilemă este evidentă; în ştiinţă, precizia e mai importantă decât amploarea. Această soluţie este, însă, îngreunată de faptul că inteligenţa se bucură de o apreciere înaltă; nu suntem dispuşi să admitem că unii indivizi sunt binecuvântaţi cu mai multă inteligenţă decât alţii. Extinderea conceptului de inteligenţă la o gamă largă de aptitudini le permite mai multor persoane să se scalde în lumina conotaţiei sale pozitive. Dar există şi dezavantaje la o astfel de strategie, mai precis ea tinde să reîntărească însăşi tendinţa – o supraevaluare a inteligenţei evaluate de testele de IQ – pe care doreşte s-o combată. Ar fi mai bine, cred, să restrângem conceptul de inteligenţă la capacitatea de gândire abstractă, dar să recunoaştem că nu e necesar un grad înalt de acest tip de inteligenţă şi, desigur, nici suficient, pentru o viaţă împlinită şi de succes.

Limitarea conceptului de inteligenţă la capacitatea de gândire abstractă are şi un alt avantaj în afara preciziei. Putem atunci să ne întrebăm care este relaţia inteligenţei cu alte aptitudini umane importante? Aptitudinile cele mai importante pentru acest capitol sunt

cele legate de emoţii şi creativitate. Teza centrală a capitolului este că emoţiile nu sunt doar asociate cu inteligenţa, ele sunt supuse şi schimbărilor creatoare. Cu alte cuvinte, în spatele tribotomiei inteligenţă – emoţii – creativitate, se află o unitate, astfel încât fiecare are anumite trăsături în comun cu celelalte.

RELAŢIILE DINTRE INTELIGENŢĂ, EMOŢIE ŞI CREATIVITATE

În dezvoltarea tezei de mai sus, voi începe prin a discuta separat fiecare pereche din tribotomie, adică, inteligenţa şi emoţiile, inteligenţa şi creativitatea şi emoţiile şi creativitatea. În secţiunile următoare, voi analiza baza teoretică şi dovezile empirice ale creativităţii în domeniul emoţiilor.

Inteligenţa şi emoţiile în discuţia despre inteligenţa emoţională, este uneori neclar dacă accentul cade pe folosirea inteligentă a emoţiilor sau pe emoţie ca formă de inteligenţă.

Teoretic, acestea sunt concepte diferite, deşi în practică ele pot fi dificil de diferenţiat. Cel dintâi (folosirea inteligentă a emoţiilor) lasă intactă perspectiva tradiţională că emoţiile sunt reacţii primitive, relativ automate. Pentru a folosi o analogie uzată, un animal sălbatic poate fi domesticit şi pus la o muncă inteligentă de dresorul său, fără ca animalul să devină în acest mod mai inteligent. Al doilea concept (emoţiile ca formă de inteligenţă) este mai radical. El presupune că emoţiile sunt determinate în parte de aceleaşi procese care ajută la realizarea altor forme de comportament inteligent.

Pentru a evita confuzia terminologică în discuţia care va urma, voi folosi termenul *inteligenţă* cu sensul restrâns descris anterior, adică pentru a face referire la capacitatea de gândire abstractă evaluată mai mult sau mai puţin exact de testele de IQ; voi folosi termenul *aptitudine* pentru a face referire la oricare din panoplia talentelor umane, printre care se numără şi inteligenţa; voi folosi termenul *cunoaştere* referitor la procesele care ajută la medierea comportamentului intelectual şi emoţional. Aceste distincţii sunt ilustrate în Figura 13.1.

Partea de sus a figurii 13.1 reprezintă interacţiunea dintre inteligenţă şi emoţie, aşa cum se manifestă ea în comportamentul molar, adică un tipar de răspunsuri cu sens. La acest nivel, putem vorbi despre folosirea inteligentă a emoţiei şi, invers, facilitarea sau inhibarea inteligenţei de către emoţie. Problema mai interesantă este dacă, la un nivel mai profund, comportamentul inteligent şi cel

emoţional nu sunt mediate de procese cognitive de un tip diferit. Deşi nu există un răspuns simplu la această întrebare, următoarele observaţii sunt relevante.

Creierul uman (care mediază în mod necesar procesele cognitive, în orice concepţie) este un organ extrem de complex, care a evoluat timp de multe milioane de ani. Adaptările trecute sunt rareori eliminate, sunt mai degrabă menţinute şi încorporate în sisteme mai noi; astfel, există diferite tipuri de procese cognitive.

Unele dintre acestea (precum formarea conceptelor) pot fi mai relevante pentru comportamentul inteligent, în timp ce altele (precum sensibilitatea la indiciile interpersonale) pot fi mai relevante pentru emoţii. Oricum, inteligenţa şi emoţiile sunt concepte care se aplică la comportamentul global; ele pot fi extinse numai metaforic la procesele subiacente. Nu există motive să presupunem o relaţie de echivalenţă strictă între un set de procese şi comportamentul inteligent, pe de o parte, şi un alt set de procese şi comportamentul emoţional, pe de altă parte.

Oamenii sunt atât cea mai inteligentă, cât şi cea mai emotivă specie animală;

niciun alt animal nu posedă gama sau subtilitatea emoţiilor umane. Cea mai parcimonioasă explicaţie pentru acest fapt este că multe dintre procesele care mediază inteligenţa la un moment dat pot media emoţia într-un alt moment.

Parcimonia, însă, se află în ochiul observatorului. Să considerăm următoarea observaţie a lui Zajonc (1998): „La nivelul fundamental avem emoţii comune cu animalele inferioare. Cu excepţia trăsăturilor mărunte, cogniţiile le sunt probabil unice oamenilor… Există «virtuozi cognitivi» – talente matematice, memorii uluitoare, genii –, dar nu există «talente emoţionale». Putem vorbi despre un

«gigant intelectual», dar un «geniu emoţional» este o absurditate" (p. 597).

Este un „geniu al emoţiilor" chiar aşa o absurditate? Zajonc îi menţionează pe Gauss şi Pascal ca exemple de virtuozi cognitivi. Dante şi Meister Eckhart ar putea fi menţionaţi ca egalii lor în domeniul emoţional. Dar Dante şi Meister

Eckhart erau şi foarte inteligenţi. Acest lucru ridică următoarea problemă: există la specia umană o legătură între inteligenţă şi emoţie, aşa cum există între oameni şi animalele subumane? Datorită gamei

restrânse şi multitudinii de variabile confuzionale, orice relaţie intra-specie ar fi în mod necesar redusă. Totuşi, nu este nerezonabil să presupunem că, cu cât o persoană este mai inteligentă, cu atât gama şi subtilitatea emoţiilor sale sunt mai mari. La urma urmei, emoţiile presupun o aptitudine de discriminare între indicii situaţionali complecşi şi adesea conflictuali; cunoaşterea normelor şi standardelor sociale privind ocaziile adecvate şi expresiile emoţiilor; şi, nu în ultimul rând, previziunea de a anticipa consecinţele comportamentului propriu. Samuel Johnson spunea despre fericire

„Un ţăran şi un filosof pot fi la fel de *satisfăcuţi*, dar nu şi la fel *de fericiţi*. Fericirea constă în multitudinea conştientizărilor agreabile. Un ţăran nu are capacitatea de a poseda o fericire egală cu cea a unui filosof" (citat de Boswell, 1791/1934, p. 9).

Johnson era, poate, prea generos cu filosofii şi nu suficient de generos cu ţăranii, dar ideea sa trebuie reţinută: fericirea este mai mult decât un sentiment de satisfacţie şi acest „mai mult" ţine de procesele cognitive care ajută la medierea comportamentului inteligent şi emoţional. Similar, frica este mai mult decât spaima în faţa unui pericol iminent, furia este mai mult decât o răbufnire frustrată, iubirea este mai mult decât atracţie sexuală, suferinţa este mai mult decât depresie pentru o pierdere, şi aşa mai departe pentru miliardele de alte emoţii recunoscute în limbajul cotidian, chiar şi cele considerate fundamentale.

Inteligenţa şi creativitatea

Oamenii de inteligenţă egală (sau cu o altă aptitudine, în funcţie de domeniu) pot varia foarte mult din punctul de vedere al creativităţii. Pentru ca un răspuns să fie considerat creator – nu doar inteligent –, el trebuie să întrunească trei criterii: noutate, eficienţă şi autenticitate.

Noutatea – Noutatea este poate criteriul cel mai frecvent menţionat pentru creativitate. Însă, cum arăta Kaufmann (1993), noutatea (împreună cu eficienţa care este discutată în continuare) nu este suficientă pentru a distinge creativitatea de inteligenţă, deoarece ultima implică aptitudinea de a găsi soluţii noi la probleme dificile. De aceea, Kaufmann sugerează că o soluţie creatoare trebuie să fie neconvenţională sau chiar anticonvenţională.

Neconvenţionalul poate caracteriza ceea ce Richards (1990) numeşte creativitate eminentă ca opusă creativităţii cotidiene.

Creativitatea eminentă se referă la soluţii ale problemelor semnificative social; la polul opus, creativitatea cotidiană este utilă în primul rând creatorului – de exemplu, un mod nou de a-şi face treburile casnice. Putem afirma această diferenţă într-un mod mai general.

Un răspuns poate fi nou în comparaţie cu un comportament tipic în societate ca întreg sau poate fi nou în comparaţie cu comportamentul anterior al individului.

Răspunsurile noi pentru grup tind să fie neconvenţionale şi, dacă rezolvă probleme semnificative, eminente. Dar creativitatea nu se limitează la câţiva indivizi care ating eminenţa. Orice învăţare şi dezvoltare implică achiziţia de comportamente noi (din perspectivă individuală) şi, astfel, un anumit grad de creativitate.

Eficienţa – Nu toate răspunsurile noi sunt creatoare. Pentru a fi considerat creator, un răspuns trebuie să aducă un potenţial beneficiu. Ca şi în cazul noutăţii, eficienţa poate fi evaluată dintr-o perspectivă de grup sau individuală. Un răspuns benefic pentru un grup poate fi dăunător pentru bunăstarea individului (de exemplu, eroismul şi moartea în bătălie) şi viceversa. Pentru a complica şi mai mult situaţia, trebuie să ţinem cont şi de o dimensiune temporală. Un răspuns benefic pe termen scurt poate fi dăunător pe termen lung şi viceversa. Astfel, cum este de aşteptat, stabilirea eficienţei unui răspuns este întotdeauna subiect de reevaluări. Creativitatea, se poate spune, depinde la fel de mult de înţelegerea ulterioară a evenimentelor ca şi de prevederea lor.

Autenticitatea – Imaginaţi-vă un student foarte talentat la arte plastice, care copiază picturile vechilor maeştri în cel mai mic detaliu. Deoarece două picturi sunt exact la fel, au o distinctivitate (noutate) egală faţă de alte picturi şi sunt la fel de frumoase (eficienţă). Însă numai originalul este considerat cu adevărat creator; copia nu are autenticitate. Arnheim (1966) vorbeşte despre creativitate ca implicând „o imagine rodnică a realităţii" (p. 299). Urmând sensul metaforei, am putea spune că o copie este moartă; ruptă de sine, creatorul ei, nu are posibilitatea de a-şi continua dezvoltarea. Dimpotrivă, izvorând din sine, un produs creator devine plin de posibilităţi noi.

Autenticitatea este la fel de importantă pentru ştiinţă ca şi pentru artă. Ca şi tinerii artişti care copiază adesea lucrările vechilor

maeştri pentru a-şi dezvolta tehnica proprie, ucenicii în ştiinţă pot reproduce experimente clasice, astfel interiorizând paradigma ştiinţei lor (Kuhn, 1970). Creativitatea apare mai târziu, pe măsură ce omul de ştiinţă evoluează şi poate chiar răsturna paradigma.

Emoţiile pot fi şi ele autentice (care se nasc în sine) sau neautentice (copii ale aşteptărilor societăţii), fapt redat de expresia devenită banală „ia contact cu sentimentele tale adevărate". Dar unde erau sentimentele înainte de a fi luat contact cu ele? A lua contact cu sentimentele proprii este mai degrabă un act de creaţie decât unul de descoperire (Morgan şi Averill, 1992).

Emoţia şi creativitatea

Emoţiile pot facilita sau obstacula creativitatea; şi invers, succesul sau eşecul în demersurile emoţionale poate fi o sursă de emoţii intense, de la euforie la disperare (Russ, 1999; Shaw şi Runco, 1994). Dar emoţiile şi creativitatea pot interacţiona şi într-un alt mod, mai precis, emoţiile pot fi ele însele produse creatoare.

Această idee nu este nouă. Savantul renascentist Erasmus (1511/1941) îşi încheia lucrarea satirică, *Elogiul nebuniei*, glorificând astfel extazul misticilor creştini:

„Spun lucruri care nu sunt chiar coerente, şi nu în felul obişnuit de exprimare al oamenilor, rostesc sunete fără sens şi apoi brusc îşi schimbă total aspectul feţei;

când veseli, când nefericiţi, plâng, râd şi apoi oftează; pe scurt, sunt cu adevărat în afara lor. Când momentan îşi revin în fire, spun că nu ştiu unde au fost, dacă au fost în corpul lor sau în afara sa, dacă au mers sau au dormit; nu-şi amintesc ce au auzit, văzut, spus sau făcut; şi, ca printr-un nor, sau vis, ştiu un lucru, că au fost cei mai fericiţi când erau nebuni" (p. 124).

O descriere similară poate fi aplicată, *mutatis mutandis*, experienţelor emoţionale înalt-creatoare de orice fel, nu doar extazelor mistice. În continuare, este descrierea unei tinere femei, participantă la un curs despre stresul şi emoţia umană, despre reacţiile ei la nunta surorii sale:

„Am simţit atâtea emoţii într-un mod atât de intens, încât e dificil să le diferenţiez şi să le descriu separat. Eram atât de mândră deşi pentru ea, că nu mă puteam opri din zâmbet. Simţeam o pierdere şi o suferinţă atât de intensă, încât mi se strânsese stomacul şi începuse să mă doară. În final, am simţit o emoţie similară cu fericirea,

dar mai presus de ea. Zâmbeam autentic cu lacrimi şiroindu-mi pe faţă de-a lungul întregii ceremonii. Această combinaţie de emoţii a continuat toată ziua şi o mare parte din noapte. Gândurile mele se îndreptau spre alţii. Mă întrebam cum se simt alţii şi proiectam sentimentele lor asupra mea. Îmi imaginam şi ce aş fi simţit dacă ar fi fost nunta mea. Combinarea acestor sentimente cu cele pe care le trăisem deja a fost puţin copleşitoare".

O asemenea combinaţie de emoţii este de înţeles în contextul respectiv;

cu toate acestea, pentru ea a fost o experienţă cu totul nouă. Mai mult, ea credea că această combinaţie a fost eficientă în comunicarea sentimentelor sale altora şi a fost categoric sinceră.

Multe alte exemple de experienţe emoţionale creatoare ale persoanelor de toate condiţiile au fost prezentate de către Averill şi Nunley (1992). Însă exprimarea naturii acestor experienţe în cuvinte este dificilă. Când folosim limbajul uzual pentru a descrie o experienţă tindem s-o „normalizăm" – o facem să pară mai obişnuită şi mai compartimentalizată decât poate să fi fost în realitate.

O experienţă nu trebuie să fie atât de extremă ca exemplele de mai sus, pentru a fi considerată creatoare. Pot fi distinse trei niveluri de creativitate emoţională, în funcţie de gradul în care o emoţie standard suferă transformări. Pentru a ilustra primul sau cel mai simplu nivel cu un exemplu non-emoţional, să considerăm un artist care foloseşte un obiect preexistent (o bucată de lemn plutitor, de exemplu) pentru a obţine un efect estetic, fără să modifice în mod fundamental caracteristicile sau forma obiectului. Analog, un răspuns emoţional creator la acest nivel ar putea implica aplicarea eficientă şi autentică a unei emoţii preexistente, fără ca emoţia în sine să sufere schimbări fundamentale. Pentru a reveni la exemplul cu artistul care lucrează cu o piesă de lemn plutitor, acesta ar putea ciopli lemnul pentru a-i schimba forma, conformându-se în acelaşi timp standardelor culturale acceptate (de exemplu, producând o statuie sau figurină). Analog, un răspuns emoţional creativ ar putea implica rafinarea (sau „sculptarea") unei emoţii standard pentru a răspunde mai bine nevoilor individului sau grupului.

La nivelul cel mai profund al transformării, artistul ar putea rupe tradiţia, dezvoltând o nouă formă de expresie, una care apare iniţial ciudată sau „nefirească".

În acel context cultural. Analog, creativitatea emoţională la acest nivel ar putea implica dezvoltarea unui nou mod de răspuns, dificil de identificat în limbajul curent.

Aceste trei niveluri reprezintă puncte de-a lungul unui continuum, reflectând amploarea transformării suferite de obiect. Ele nu reflectă neapărat gradul de creativitate implicat; adică, la fiecare nivel răspunsul creator poate fi considerat eminent (poate dobândi o largă recunoaştere), uzual (important în special pentru individ) sau chiar minor (puţin important pentru oricine). În discuţia ce urmează, ne vom ocupa în primul rând de creativitatea emoţională la al treilea nivel, transformaţional – fie ea eminentă sau uzuală –, deoarece acest nivel este teoretic cel mai interesant şi problematic.

CADRUL TEORETIC

Cum este posibilă creativitatea emoţională din punct de vedere teoretic? Şi cum poate fi ea demonstrată empiric? Aceste două întrebări sunt tratate separat în secţiunea aceasta şi în secţiunea următoare; răspunsurile, însă, nu sunt independente. Premizele teoretice dictează modul de interpretare al datelor empirice

— În realitate, ceea ce recunoaştem drept date. Similar, datele empirice ne ajută să ne stabilim teoriile. Această interdependenţă a faptelor şi teoriilor le-a dat mult de lucru filosofilor postmoderni, care au dezbătut natura şi limitele cunoaşterii.

Greenwood (1994) a oferit o introducere foarte bună la această dezbatere, aplicabilă şi emoţiilor. Pentru scopul nostru, este important de remarcat că şi conflictele aparent empirice pot fi trasate până la diferenţe de presupuneri teoretice.

Ideea de creativitate emoţională se bazează pe o perspectivă social-constructivistă a emoţiei extinse la dezvoltarea şi transformarea individului (Averill, 1980, 1984, 1990; Averill şi Nunley, 1992; Averill şi Thomas-Knowles, 1991). O

perspectivă social-constructivistă are o anumită „zonă de convenienţă", adică tipul de experienţă emoţională la care este maximum aplicabilă. Atât în discursul cotidian, cât şi în literatura psihologică, termenul *emoţional* este folosit cu referire la matricea generală de experienţă în care este inclus comportamentul.

O dispoziţie deprimată este un bun exemplu pentru o astfel de stare. Influenţa dispoziţiei asupra activităţii creatoare a fost foarte mult studiată (Vogsburg şi

Kaufman, 1999). Însă, dispoziţiile nu sunt prin ele însele produse creatoare în concepţia noastră şi, prin urmare, această cercetare iese din sfera analizei prezente.

Un alt tip de experienţă emoţională implică reacţiile pe termen scurt, relativ automatizate la evenimente cu semnificaţie biologică. Spaima bruscă în faţa unui pericol iminent este paradigmatică pentru această categorie. Acest tip de reacţii nu sunt deschise inovaţiei şi schimbării, dar nici nu sunt reprezentative pentru paleta largă a emoţiilor umane. A treia – şi cea mai largă – categorie de emoţii constă în acele stări recunoscute în limbajul uzual drept iubire, furie, suferinţă, gelozie etc. Acestea sunt stările vizate în primul rând în acest capitol.

Pentru a vedea ce transformări creative suferă emoţiile din acest al treilea tip, trebuie introduse distincţii suplimentare, mai precis, între sindroamele, schemele, stările şi răspunsurile emoţionale.

Sindromul emoţional

Noţiunea de sindrom emoţional este familiară datorită utilizării în medicină.

Pojarul, oreionul, poliomielita şi tusea convulsivă sunt sindroame maladive.

Sindromul maladiv descrie un set coordonat de reacţii care pot fi legate de o etiologie sau cauză specifică şi care se dezvoltă într-o manieră particulară în timp (prognoza sa). Sindroamele emoţionale (precum furia, frica, suferinţa) pot fi definite într-un mod similar, cu excepţia că „simptomele" sunt mai mult comportamentale decât fiziologice şi etiologia unei emoţii nu este un microb sau o rană, ci modul în care persoana evaluează situaţia. De exemplu, în furie, persoana percepe un afront nejustificat; în frică, un pericol potenţial; în suferinţă, pierderea unei persoane iubite; şi aşa mai departe.

Altfel spus, sindroamele emoţionale sunt echivalentul popular al constructelor teoretice din ştiinţă. Acest lucru înseamnă că, printre altele, deşi sunt manifestări ale individului, sindroamele emoţionale nu sunt localizate în individ.

Continuând analogia cu boala, putem vorbi despre variolă ca sindrom, chiar dacă nimeni nu este atins de boală (deoarece virusul variolei a fost eradicat, cu excepţia câtorva probe păstrate pentru cercetare). Similar, sindroamele emoţionale pot exista şi abstract, independent de un individ sensibil.

În calitate de constructe teoretice populare, sindroamele emoţionale joacă un rol în explicaţia cotidiană a comportamentului similar cu rolul jucat de sindroamele patologice din teoriile mai formale din fiziologie şi medicină. Adică, sensul emoţiei ca sindrom depinde de matricea de credinţe culturale specifice

(teorii implicite) despre natura emoţiei, aşa cum sensul sindromului patologic depinde de credinţele despre microbi, imunitate, homeostazie şi celelalte.

Două tipuri de credinţe sunt relevante pentru sindroamele emoţionale: credinţele existenţiale şi regulile sociale. Din implicaţiile termenului, credinţele existenţiale vizează ceea ce este, ceea ce există. Nu toate credinţele sunt existenţiale; unele sunt mitice. De exemplu, este adevărat că persoanele îndrăgostite vor să fie împreună, dar este un mit că iubirea este creată în Rai, că există o singură iubire „adevărată", şi aşa mai departe. Din nefericire, linia de separaţie dintre credinţele adevărate şi mituri nu este la fel de clară pe cât ar putea sugera aceste exemple, deoarece miturile despre comportament – dacă sunt crezute într-adevăr – au un fel de a se auto-împlini. Şi, chiar dacă o credinţă mitică este recunoscută ca mit, ea mai poate totuşi influenţa modul în care gândim, simţim şi reacţionăm când suntem cuprinşi de emoţie.

În timp ce credinţele existenţiale descriu ceea ce există, adevăr sau mit, regulile sociale prescriu ceea ce trebuie să fie. Oamenii de ştiinţă caută să facă teoriile ştiinţifice obiective, libere de judecăţi de valoare, în măsura posibilului.

Dar lucrurile nu stau aşa şi cu teoriile populare ale emoţiilor, care sunt infuzate cu judecăţi de valoare. De exemplu, în cultura americană, se consideră foarte de prost gust să râzi la o înmormântare; la un priveghi irlandez, regulile sunt puţin diferite.

Toţi teoreticienii recunosc faptul că regulile sociale îi ajută să reglementeze manifestările emoţionale, precum râsul la o înmormântare. Mai puţin recunoscut este faptul că multe reguli ale emoţiilor au o funcţie constitutivă, şi nu doar una reglatorie. Pentru a ilustra diferenţa dintre funcţiile constitutivă şi reglatorie ale regulilor, să ne gândim la gramatica unei limbi: regulile gramaticale nu reglementează doar modul de exprimare al persoanei, ele ajută la construirea limbii care este vorbită. Astfel, fără o gramatică engleză, nu ar exista o limbă engleză.

Acelaşi lucru este adevăr pentru regulile emoţiilor. Fără reguli pentru mânie, nu ar exista furia, ci o altă emoţie, sau poate numai expresii nearticulate ale furiei

Schemele emoţionale

Aşa cum am arătat mai sus, sindroamele emoţionale sunt fenomene obiective; ele există „în realitate" în calitate de constructe teoretice, independente de felul în care reacţionează o persoană. Pentru a putea pătrunde de afară înăuntru, adică la gânduri, sentimente şi comportamentele individuale, credinţele şi regulile relevante trebuie interiorizate. Aceste credinţe şi reguli interiorizate constituie schemele emoţionale, după cum se poate vedea în Figura 13.2.

Interiorizarea nu se termină niciodată, desigur. Datorită diferenţelor individuale de temperament, socializare şi poziţie în societate, doar un subset de credinţe şi reguli care constituie un sindrom emoţional pot fi interiorizate de un individ şi atunci cu grade diferite de fidelitate. Din această cauză, doi indivizi nu vor trăi un sindrom emoţional în exact acelaşi fel: felul în care trăieşti tu iubirea

este diferit de felul în care o trăiesc eu, însă ambele sunt manifestări ale sindromului de iubire.

Stările emoţionale

O stare emoţională este o dispoziţie temporară (episodică) de a răspunde într-un mod conform cu un sindrom emoţional, aşa cum este sindromul înţeles de către individ. Noţiunea de dispoziţie este supusă neînţelegerilor, mai ales când este aplicată stărilor emoţionale (spre deosebire de trăsăturile temperamentale).

Dispoziţiile pot fi proprietăţi tranzitorii, dar şi relativ durabile ale unui obiect. De exemplu, magnetismul e o proprietate dispoziţională a unor materiale. Într-un magnet reversibil, proprietatea dispoziţională (capacitatea de a atrage obiecte de metal) durează numai atâta timp cât este aprins magnetul. Similar, când se află într-o stare emoţională, o persoană e dispusă să răspundă, dar numai atâta timp cât este „aprinsă". Ea se află într-o stare emoţională când schemele emoţionale relevante sunt activate. Acest lucru nu înseamnă că schemele cognitive există complet formate în mintea (sau creierul) individului, aşteptând să fie declanşate de condiţii adecvate de iniţiere. Unele scheme emoţionale pot fi stocate şi amintite ca atare; însă, când situaţia este neobişnuită sau în flux, schemele emoţionale

pot fi construite „în timp real" pe măsură ce evoluează episodul.

Răspunsurile emoţionale

Răspunsurile emoţionale sunt ceea ce gândeşte, simte şi face o persoană când se află într-o stare emoţională. Actele instrumentale (lovirea, fuga etc.) sunt un tip de răspuns. Schimbările fiziologice (precum creşterea ritmului cardiac) şi reacţiile expresive (zâmbetul, încruntarea etc.) sunt alte răspunsuri emoţionale uzuale. Ca orice alt fel de judecată, evaluările făcute de oameni într-o stare emoţională (de exemplu, că un eveniment este periculos, în cazul fricii) sunt şi ele răspunsuri. Şi la fel sunt şi sentimentele – experienţa subiectivă a emoţiei. Nu este neobişnuit să ne gândim la sentimente ca la un tip de răspuns. Dar chiar şi experienţele perceptuale simple, precum vederea culorii roşii sau auzirea vocilor, pot fi tratate ca răspunsuri. Acest lucru este deosebit de evident în halucinaţii, în care răspunsul perceptiv apare în absenţa unui stimul adecvat. Trăirile emoţionale sunt mai complexe decât percepţiile simple, dar sunt aplicabile consideraţii similare (Averill, 1993).

O parte din răspunsurile emoţionale se află sub control genetic. De exemplu, emoţiile care implică o intenţie agresivă, precum furia, gelozia, mai frecvent – dar nu invariabil – sunt acompaniate de expresii mimice cu fundament biologic care indică şi ele o intenţie agresivă. Însă, trebuie să fim atenţi să nu luăm partea drept întreg.

Nu doar răspunsurile izolate, precum grimasele, se află sub control genetic.

Felul în care sunt organizate răspunsurile – învăţate şi înnăscute – în ansambluri complexe sau sindroame e şi el influenţat de moştenirea noastră biologică.

Unele modele de răspuns sunt mai uşor de dobândit decât altele. Din nou, trebuie să adăugăm un avertisment, şi anume că acest lucru este adevărat şi pentru răspunsurile intelectuale şi pentru cele emoţionale. De exemplu, este mai uşor să formăm unele concepte matematice (precum numerele întregi sau spaţiul bidimensional) decât altele (numerele complexe sau spaţiile decadimensionale).

Cu alte cuvinte, doar biologia nu e suficientă pentru diferenţierea comportamentului emoţional de cel ne-emoţional. Credinţele şi regulile sociale care ajută la formarea sindroamelor emoţionale sunt fundamentale din acest punct de vedere.

O relaţie reflexivă sau bidirecţională există între răspunsurile,

stările şi schemele/sindroamele emoţionale, după cum o arată săgeţile din dreapta Figurii

13.2. Coborând în ierarhia din figură, vedem felul în care sindroamele emoţionale ajută la organizarea şi atribuirea sensului răspunsurilor elaborate de o persoană aflată într-o stare emoţională. Chiar şi răspunsurile relativ automate sunt trăite ca emoţionale numai în măsura în care sunt interpretate în cadrul unui sindrom emoţional; de exemplu, această reflexivitate transformă simpla excitaţie (de la urcarea scărilor, de exemplu) într-o excitaţie emoţională (un episod de furie).

Avansând în sens invers în ierarhie, o stare emoţională rămâne incompletă sau plată în absenţa răspunsurilor.

Căi către schimbare

Analiza de mai sus sugerează cum creativitatea emoţională poate începe de sus (sindroamele emoţionale) pentru a se „prelinge" spre partea inferioară, sau poate începe de jos (răspunsurile emoţionale) „urcând" spre nivelurile superioare. O abordare de sus în jos este uzuală în psihoterapie, unde se încearcă adesea schimbarea credinţelor şi regulilor care formează sindroamele emoţionale maladaptative (Nunley şi Averill, 1996). Abordările de jos în sus sunt tipice pentru începutul dezvoltării emoţionale, când capacităţile cognitive ale copilului sunt limitate (Averill, 1984). În circumstanţe obişnuite, desigur, abordările ascendentă şi descendentă apar în tandem, fiecare întărind-o pe cealaltă. Aşa cum observa filosoful şi istoricul R.G. Collingwood (1938/1967) „Până când un om nu a exprimat o emoţie, nu ştie ce emoţie este. Exprimarea este, din acest motiv, o explorare a emoţiilor proprii" (p. 111).

Ascendentă sau descendentă, schimbarea emoţională nu se produce uşor.

Inovaţiile emoţionale, ca şi mutaţiile biologice, au adesea efecte negative. De aceea sunt necesare mecanisme de selecţie, pentru a selecta binele de rău. Emoţiile întrupează literalmente valorile unei societăţi şi sunt fundamentale pentru sentimentul identităţii unei persoane. Mecanismele de selecţie pot astfel lua forma opiniei publice şi cenzurii, la nivel social, şi sentimentelor de ruşine şi vinovăţie, la nivel individual. Când selecţia este prea dură sau prea slabă, apar dificultăţi:

când este prea dură, rezultatul este incapacitatea de adaptare la

schimbarea situaţională; când este prea slabă, rezultatul este un fel de anarhie emoţională.

REZULTATELE EMPIRICE

Trei tipuri de cercetări susţin validitatea constructului teoretic de creativitate emoţională: (1) diferenţele sociale sau culturale între sindroamele emoţionale;

diferenţele individuale în creativitatea emoţională; (3) analizele retorice ale episoadelor emoţionale.

Diferenţele culturale între sindroamele emoţionale

Aşa cum am arătat anterior, ideea de creativitate emoţională se bazează pe o perspectivă constructivistă a emoţiei extinsă la dezvoltarea individuală. Deci, datele relevante pentru o teză social-constructivistă, în special diferenţele istorice şi interculturale ale emoţiei, sunt relevante şi pentru creativitatea emoţională.

Deoarece literatura social-constructivistă despre emoţie a fost analizată pe larg în alte lucrări (de exemplu, Harre, 1986; Harre şi Parrott, 1996), nu o voi discuta mai mult aici, cu excepţia unei obiecţii comune care merită o scurtă discuţie.

Nimeni nu se îndoieşte că există mari diferenţe între culturi în modurile în care sunt trăite şi exprimate emoţiile. Astfel, întrebarea nu e dacă aceste variaţii există, ci care este semnificaţia lor. Există o stare subiacentă – emoţia „reală" – care se manifestă diferit în funcţie de regulile de „etalaj" cultural? Sau sunt variaţiile în sine emoţii distincte care au doar o asemănare „de familie" unele cu altele?

Această dispută e mai mult conceptuală decât empirică. Voi ilustra această problemă aici referitor la mânie, considerată adesea cea mai primitivă şi universală emoţie umană. Conceptul de mânie poate fi aplicat în două moduri: primul, în sens general, pentru a acoperi o gamă largă de sindroame emoţionale înrudite, de exemplu, invidia, gelozia, furia, frustrarea, enervarea şi dispreţul în cultura noastră, fără să mai menţionăm sindroamele înrudite din alte culturi; al doilea, în sens concret, referitor la un tip de emoţie egală cu alte emoţii din aceeaşi categorie (de exemplu, mânie *versus* invidie). Lingvistic, când un termen unic este folosit pentru a se referi la fenomene situate pe două niveluri diferite de generalitate, termenul se numeşte sinecdocă. „Mânia" (şi mulţi alţi termeni emoţionali, mai ales cei care se referă la aşa-numitele emoţii fundamentale) este adesea folosită ca o sinecdocă, atât în limbajul cotidian, cât şi în teoria psihologică.

Este important să distingem utilizarea generală şi pe cea specifică pentru un concept de tipul mâniei, deoarece ceea ce este adevărat pentru o categorie la un anumit nivel de generalitate nu e neapărat adevărat pentru alta, superioară sau inferioară ca nivel de generalitate. A confunda nivelurile de generalitate înseamnă a comite ceea ce Ryle (1949) numea o „greşeală categorială". Greşelile categoriale sunt deosebit de frecvente în cazul sinecdocilor, deoarece folosirea unui singur termen face mai uşoară traversarea nivelurilor de generalitate fără a realiza că s-a produs o schimbare de sens.

Să luăm drept exemplu sensul generic al mâniei. Ce au în comun invidia, gelozia şi furia – ca şi mânia ca emoţie concretă? Cel puţin uneori toate sunt asociate cu un comportament agresiv. În sens general, atunci, mânia poate fi folosită referitor la orice răspuns emoţional agresiv. Agresivitatea mânioasă în acest sens este tipic opusă agresivităţii instrumentale, adică agresiunea folosită ca mijloc de obţinere a unei recompense extrinseci (ca în cazul jafului).

Acum, să ne gândim la mânie ca emoţie concretă. Cum diferă mânia într-un sens restrâns de alţi membri ai categoriei de emoţii mânioase ca invidia, gelozia şi furia? Ca emoţie specifică, mânia implică atribuirea vinii pentru comiterea unei greşeli şi dorinţa de reparare. Doar rareori mânia cu acest sens este însoţită de agresiune, cel puţin de agresiunea fizică. Principalul obiectiv al mâniei nu este să facă rău instigatorului ci să corecteze nedreptatea percepută şi să prevină reproducerea ei. E mânia universală? Numai dacă interpretăm „mânia" într-un sens general. Ca emoţie specifică, mânia este foarte dependentă cultural (vezi

Averill, 1982, pentru comparaţii interculturale); ceea ce e adevărat pentru mânie este adevărat şi pentru alte emoţii.

Cu puţine excepţii (precum spaima subită, atacarea unei surse de durere), emoţiile specifice nu sunt imuabile, după cum arată multitudinea de variaţii interculturale. Acest lucru este important, deoarece, deşi gândim şi teoretizăm abstract (la un nivel general), simţim şi reacţionăm concret (în termenii emoţiilor specifice); şi la un nivel concret, este loc suficient pentru inovaţie şi schimbare.

Diferenţele individuale de creativitate emoţională

Dacă nu ar exista inovaţiile la nivel individual şi difuzia lor ulterioară în societate, nu ar exista diferenţe interculturale între emoţii. Dar nu toţi membrii unei societăţi sunt la fel de creatori –

emoţional, nu mai mult decât intelectual sau artistic. Atunci, un mod de a explora creativitatea emoţională îl reprezintă diferenţele individuale în capacitatea de a produce răspunsuri emoţionale inovative, dar adaptative.

Diferenţele individuale de creativitate emoţională pot fi evaluate aplicând cele trei criterii ale creativităţii (noutate, eficienţă şi autenticitate) la comportamentul anterior al unei persoane – presupunând că trecutul prezice viitorul.

Gradul de pregătire este un alt indicator potenţial al diferenţelor individuale de potenţial creativ. Experienţa (cunoştinţele şi înţelegerea practică) este necesară înainte ca individul să fie capabil de realizări într-adevăr creative într-un anumit domeniu (Hayes, 1981; Weisberg, 1986).

Pe baza consideraţiilor de mai sus, a fost construit un Inventar de Creativitate Emoţională (*Emoţional Creativity Inventory* – ECI; vezi Averill, 1999). Şapte itemi se referă la pregătirea emoţională (de exemplu: „Mă gândesc la reacţiile mele emoţionale şi încerc să mi le înţeleg"); paisprezece se referă la noutatea experienţelor emoţionale („Reacţiile mele emoţionale sunt diferite şi unice"); cinci se referă la eficienţă („Emoţiile mele mă ajută să-mi ating scopurile în viaţă") şi patru la autenticitate („încerc să fiu onest în privinţa reacţiilor mele emoţionale, chiar şi atunci când acest lucru îmi creează probleme").

ECI are o consistenţă internă înaltă (a = 0, 90, *n* = 489) şi o fidelitate test-retest la trei luni (r = 0, 91, *n* = 45). Validitatea de construct este indicată de faptul că oamenii care au scoruri înalte la ECI au performanţe mai bune la exprimarea creatoare a emoţiilor atât în scris, cât şi prin desene (Gutbezahl şi Averill, 1996)

şi sunt evaluaţi de colegi ca fiind mai creatori din punct de vedere emoţional

(Averill, 1999).

O analiză a componentelor principale sugerează că ECI este unidimensional, toţi itemii având încărcături de 0, 30 sau mai mari la primul factor nerotat. Însă, la rotaţia oblică, sunt clar identificabile trei faţete sau subdimensiuni omogene.

Prima faţetă reprezintă pregătirea emoţională; a doua, aptitudinea de a răspunde într-un mod nou; şi a treia, o combinaţie de eficienţă şi autenticitate. Relaţia ECI

cu alte variabile diferă în funcţie de faţeta considerată. De

exemplu, femeile au scoruri mai mari decât bărbaţii la preparare şi eficienţă/autenticitate, dar nu şi la noutate. De cele mai multe ori, însă, scorul total este indicatorul cel mai important pentru diferenţele individuale de creativitate emoţională.

Relaţiile dintre ECI şi alte variabile sunt prezentate în detaliu în altă lucrare

(Averill, 1999); în continuare, voi face o scurtă descriere a unor rezultate marcante.

Aşa cum era de aşteptat, scorul total ECI este asociat (*r* = 0, 58, *de* = 147, pe 0,001)

cu deschiderea la experienţă (numită şi *cultură* sau *intelect*), una dintre cele cinci trăsături de personalitate *Big Five*, măsurate de NEO-PI (Costa şi McRae, 1985).

Persoanele cu scoruri înalte la ECI au o probabilitate mai mare de a fi trăit experienţe care transcend graniţele uzuale dintre sine şi celălalt, spaţiu şi timp, aşa cum sunt evaluate de dimensiunea nereligioasă a Scalei de Misticism a lui

Hood (r = 0, 39, *de* = 0, 89, pe 0,001).

Creativitatea în orice domeniu necesită încredere în sine şi o disponibilitate de a pune sub semnul întrebării procedurile consacrate. De aceea, nu e surprinzător că scorurile la ECI sunt pozitiv corelate cu indicatorul Rosenberg al stimei de sine (1965) (r = 0, 26, *de* = 0, 89, pe 0,05) şi (aproape în aceeaşi măsură) cu mai mulţi indicatori ai atitudinilor neautoritare şi iscoditoare.

Persoanele care au scoruri înalte la ECI afirmă şi că au avut mai multe experienţe traumatice în copilărie şi adolescenţă (de exemplu, moartea sau divorţul părinţilor). Direcţia cauzalităţii nu poate fi stabilită din aceste rezultate: trauma timpurie, dacă a fost depăşită cu succes, poate facilita creativitatea în faţa dificultăţilor ulterioare; sau persoanele emoţional creatoare pot fi mai predispuse să se gândească la traumele timpurii şi să vorbească despre ele. Aceste două alternative nu se exclud reciproc, desigur. Însă, oricum ar sta lucrurile, pregătirea – atât cât este permisă de experienţa anterioară – este esenţială pentru creativitate în orice domeniu.

În faţa evenimentelor stresante recente (din luna anterioară), persoanele emoţional creatoare sunt flexibile în alegerea strategiei de abordat, după cum o arată rezultatele la Chestionarul Modurilor de Adaptare (Folkman şi Lazarus, 1988). Însă flexibilitatea nu exclude

preferinţele. Strategiile cele mai asociate cu creativitatea emoţională tind să sublinieze controlul asupra situaţiei şi comportamentului propriu, prin acţiune individuală sau colectivă.

Indicatorii cu care ECI nu se corelează sunt la fel de informativi ca şi cei cu care se corelează. De exemplu, scorul total la ECI nu este corelat cu extraversia şi labilitatea emoţională (nervozismul), două trăsături de personalitate frecvent asociate cu emotivitatea pozitivă, respectiv, negativă. Acest fapt susţine noţiunea că şi creativitatea emoţională este mai puţin reactivitate emoţională şi mai curând capacitatea de a fi inovativ şi adapta tiv în răspunsuri.

Şi un ultim exemplu, ECI este *negativ* asociat cu alexitimia (r = – 0, 34, *de* = 87, pe 0,01), indicată de scorul total la Scala de Alexitimie Toronto cu 20 de itemi

(*Twenty-ltem Toronto Alexithymia Scale* – TAS-20; Baghy, Parker şi Taylor, 1994).

Alexitimia implică o incapacitate de a identifica şi descrie experienţele emoţionale proprii. Şi creativitatea emoţională implică experienţe dificil de descris în limbajul cotidian, deci există o suprapunere între cele două constructe. Însă oameniipot avea dificultăţi în identificarea şi descrierea emoţiilor lor din diferite motive. În cazul celor cu alexitimie, dificultatea se datorează opacităţii şi superficialităţii experienţei şi unei vieţi imaginative sărace; în cazul persoanelor emoţional creatoare, se datorează complexităţii şi originalităţii experienţei.

Rezultate de genul celor de mai sus vin în sprijinul noţiunii de creativitate emoţională în ipostaza ei de concept teoretic. Cu toate acestea, ele nu abordează unele dintre problemele mai interesante legate de diferenţele individuale în capacitatea de creativitate emoţională. Să luăm ca exemplu lipsa de relaţie dintre scorurile ECI total şi dimensiunea introversie-extraversie. Înseamnă asta că introvertiţii emoţional creatori reacţionează în acelaşi fel cu extrovertiţii emoţional creatori? Pare improbabil. În domeniul intelectual, introvertiţii şi extrovertiţii de capacitate egală diferă prin felul în care îşi exprimă creativitatea; introvertiţii tind să prefere disciplinele de orientare preponderent teoretică, precum matematica, în timp ce extrovertiţii tind să prefere discipline cu orientare empirică, precum zoologia, unde observaţia directă asupra lumii externe este cea mai importantă

(Kretschmer, 1948). O diviziune analogă se poate aplica şi creativităţii emoţionale, introvertiţii conformându-se mai mult stereotipului apele-liniştite-sunt-adânci, iar extrovertiţii, stereotipului norocul-îi-însoţeşte-pe-oamenii-fericiţi.

Probleme similare apar faţă de alte caracteristici personale. De exemplu, există diferenţe între tineri şi bătrâni în modul de manifestare al creativităţii emoţionale? Această întrebare se bucură de un interes deosebit din cauza îmbătrânirii populaţiei şi a numeroaselor probleme (pensionare, pierderea venitului, sănătate şubredă, doliu) cu care se confruntă oamenii în vârstă. Contrar stereotipului comun, Carstensen şi colaboratorii (de exemplu, Carstensen şi Charles, 1998)

au descoperit că starea de bine emoţional nu scade şi poate chiar să crească pe măsură ce oamenii înaintează în vârstă – măcar până aproape de sfârşitul vieţii.

Mai concret, cantitatea de emoţii pozitive trăite nu pare să se schimbe cu vârsta, dar există o reducere sau o mai bună gestionare a emoţiilor negative. Acest lucru nu reprezintă o simplificare a emoţiilor la bătrâni, ca şi cum s-ar ajunge la un platou pozitiv, dar fără relief, fad. Dimpotrivă, emoţiile adulţilor în vârstă tind să fie mai complexe şi mai diferenţiate decât cele ale tinerilor adulţi, ca atunci când bucuria se împleteşte cu tristeţea. După Carstensen şi Charles (1998), „persoanele care se apropie de sfârşitul vieţii par să acorde mai multă valoare emoţiilor, alegând parteneri sociali pe criterii afective şi procesând mai profund informaţia emoţională frapantă" (p. 146). Desigur, nu toţi bătrânii trăiesc vieţi bogate din punct de vedere emoţional. Pe lângă circumstanţele favorabile (de exemplu, resurse financiare adecvate), creativitatea pare să joace şi ea un rol. Într-un eşantion de suedezi din clasa medie, Smith şi Van der Meer (1997) au găsit că persoanele în vârstă cu interese creatoare erau mai vibrante din punct de vedere emoţional – şi fizic mai sănătoase – decât grupul de parteneri de aceeaşi vârstă mai puţin creativi.

Analize retorice ale episoadelor emoţionale

Faptul că oamenii diferă din punctul de vedere al capacităţii de creativitate emoţională ne spune puţin despre natura răspunsurilor emoţional creatoare sau despre modul în care sunt produse la un anumit moment. Pentru aceasta, trebuie să ne întoarcem spre un alt tip de analiză. Aşa cum am spus mai devreme, schemele emoţionale

pot fi construite liniar, în timpul unui episod. În procesul de construcţie, persoana are acces la o vastă bibliotecă de experienţe stocate în memorie şi la credinţele generale despre emoţie şi consecinţele sale. În funcţie de situaţie şi de motivele şi obiectivele persoanei, numai un subset din acest stoc informaţional poate fi accesat la un anumit moment.

Parkinson (1995) a comparat construcţia în timp real a episodului emoţional cu o conversaţie. Ceea ce este spus şi făcut în timpul unei conversaţii (inclusiv expresiile nonverbale) variază în funcţie de mesajul intenţionat, de public şi de ambianţă. Mai mult, acelaşi mesaj poate fi transmis prin cuvinte foarte diferite, uneori cu platitudine şi banalitate, iar alteori cu graţie şi stil. La fel se întâmplă cu emoţiile. În loc să fie automatizat şi înalt-stereotipat, comportamentul emoţional în timpul unui episod este flexibil şi adesea creator.

Ce se comunică în timpul unui episod emoţional? Depinde de emoţie, desigur: mânia transmite un mesaj diferit faţă de iubire sau frică. Însă, în general, emoţiile transmit, în mod empatic, felul în care este evaluată o situaţie şi ce anume poate fi făcut, dacă se mai poate face ceva. De exemplu, iubirea comunică dorinţa unei relaţii calde şi apropiate, iar mânia comunică dorinţa de a corecta o nedreptate percepută.

Puţini cercetători au făcut efortul de a analiza construcţia în timp real a episoadelor emoţionale. Motivul este, cred, o imagine greşită despre necesităţile unei astfel de analize. Parkinson (1995) citează afirmaţia lui Peery că adevărata natură a multor episoade emoţionale devine evidentă abia după o analiză cadru cu cadru a filmului. Dar poate că sarcina nu e chiar atât de dificilă cum sugerează

Peery. Nu este nevoie de un „microscop afectiv" (termenul lui Peery), care să se centreze pe modurile de expresie, ci de o „retorică afectivă" care să urmărească mesajul transmis.

Aplicarea analizelor retorice la emoţii e o tehnică de pe vremea lui Aristotel.

În *Retorica*, Aristotel studia folosirea emoţiilor pentru amplificarea mesajului persuasiv. Scopul nostru este diferit, mai precis, folosirea retoricii pentru a caracteriza şi, în final, transforma episodul emoţional.

Averill şi Rodis (1998) au descris trei strategii de inducere a

schimbării într-un episod emoţional în desfăşurare. O strategie implică *transformarea hedonică*. O experienţă care este hedonic neutră – nici plăcută, nici dureroasă – aproape nu merită să fie numită emoţională. Dar plăcerea şi durerea nu sunt calităţi statice, imuabile şi reciproc exclusive. Dacă se schimbă calitatea hedonică a unei emoţii în timpul unui episod (de exemplu, subliniind aspectele pozitive ale unei situaţii altfel negative), emoţia însăşi se poate transforma. O a doua strategie retorică implică *discursul etic-ideologic*. Aşa cum am arătat mai devreme, emoţiile sunt construite în parte de regulile sociale şi credinţele existenţiale. Prin urmare, o metodă de transformare emoţională este punerea sub semnul întrebării a supoziţiilor etice şi ideologice pe care se bazează aceste reguli şi credinţe.

Rezultatul poate fi o experienţă emoţională creatoare. A treia strategie (care le poate include pe primele două) implică *folosirea naraţiunii* pentru a construi o

„Realitate" diferită de realitatea devenită pregnantă prin emoţia apărută. Aptitudinea de a-şi imagina o realitate nouă şi diferită e unul dintre precursorii majori ai creativităţii emoţionale. Imaginându-ne realităţi noi, putem crea emoţii noi.

Sternberg (1996) ilustrează această utilitate a abordării narative în analiza episoadelor emoţionale. Sternberg a identificat 24 de poveşti de iubire sau scenarii diferite pe care le creează cuplurile (de exemplu, iubirea ca dependenţă, ca artă, ca afacere, ca mister, ca război) în cursul unei relaţii. Schimbaţi scenariul şi veţi schimba emoţia. Abordarea lui Sternberg este deosebit de importantă pentru emoţii ca iubirea, care se dezvoltă în perioade lungi. Dar chiar şi emoţiile de scurtă durată, precum mânia, au o structură narativă; scenariul general poate fi scris de societate, dar există ample oportunităţi pentru improvizare la nivel individual (Averill, 1982, 1993).

O altă abordare în analiza episoadelor emoţionale – în special crearea de emoţii noi – este prin artă şi literatură. Oatley (1992), de exemplu, a folosit *Iliada* lui Homer şi *Middlemarch* a lui George Eliot pentru a explora nu numai modul de transmitere culturală a emoţiilor, ci şi modul în care acestea se transformă în acest proces. Cu cuvintele lui George Eliot, „Scrierile mele sunt doar un set de experimente în viaţă – un efort de a vedea de ce anume sunt capabile gândirea şi emoţiile noastre – ce poveşti cu motive reale sau sugerate ca posibile

oferă promisiunea unui mai bine pe care ne străduim cu toţii să-l atingem" (scrisoare din 25 ianuarie 1876, citată de Oatley, 1992, p. 347). Pe scurt, construirea în timp real a episoadelor emoţionale oferă oportunitatea schimbărilor creatoare în comportament. O abordare retorică ne ajută să clarificăm cum se poate opera această schimbare. Şi, cum am explicat mai sus, schimbările de comportament pot „da în clocot", producând schimbări corespunzătoare în schemele emoţionale ale persoanei. Dacă individul are suficientă influenţă socială, schimbările pot fi la rândul lor încorporate în reţeaua de credinţe şi reguli (teorii implicite) care ajută la construirea sindroamelor emoţionale într-o societate.

CONCLUZII

Inteligenţa, emoţia şi creativitatea formează o triadă. Pentru a aprecia pe deplin această triadă, trebuie să concepem emoţiile într-un nou mod – precum construcţii sociale şi individuale care se dezvoltă în timp, nu simple reacţie automate, distincte de procesele de gândire „superioare". Relevanţa triadei este mai mult decât teoretică. Otto Rank (1936/1978) a fost printre primii care au sugerat că multe sindroame nevrotice (precum reacţiile de conversie) pot fi considerate momente în care creativitatea a luat-o razna. În termenii celor trei criterii de creativitate descrise anterior în capitol, comportamentul nevrotic nu are noutate, fie pentru că se conformează prea mult standardelor sociale, fie, când deviază de la standardele acceptate (cum se întâmplă adesea), deoarece are o calitate rigidă, compulsivă, care împiedică individul să aibă comportamente noi şi mai adaptative. Aproape prin definiţie, sindromul nevrotic este lipsit de eficienţă, fie pentru că perturbă relaţiile interpersonale, fie pentru că este stresant pentru individ. În final, sindromul nevrotic este adesea lipsit de autenticitate – există o disjuncţie între comportamentul persoanei şi credinţele şi valorile sale fundamentale („sentimentele adevărate"). În măsura în care psihoterapia ajută la depăşirea acestor deficienţe, aceasta poate fi considerată un exerciţiu de creativitate emoţională (Averill şi Nunley, 1992; Nunley şi Averill, 1996).

Implicaţiile practice ale creativităţii emoţionale nu sunt limitate la individ.

Multe dintre problemele cu care se confruntă societăţile contemporane (de exemplu, bolile cu transmisie sexuală, prejudecăţile şi conflictele etnice, creşterea fără precedent a duratei de viaţă,

suprapopularea, degradarea mediului înconjurător)

necesită schimbări în modul nostru de răspuns emoţional. Însă, aşa cum arătam mai devreme, inovaţiile emoţionale pot pune sub semnul întrebării valorile fundamentale ale unei societăţi şi de aceea sunt adesea întâmpinate cu o rezistenţă acerbă. O societate sănătoasă, ca şi un om sănătos, este una în care credinţele şi regulile care ajută la constituirea sindroamelor emoţionale sunt suficient de flexibile pentru a permite emergenţa noilor forme de emoţie, fiind în acelaşi timp suficient de restrictivă pentru a elimina variantele potenţial dăunătoare.

Referinţe bibliografice

Aristotel – *Rhetoric* (traducere de W. Rhys Roberts), în R. McKeon (ed.), *The Basic*

Works of Aristotle, New York, Random House, 1941, pp. 1318 – 1451.

Arnheim, R.

— *Toward a Psychology of Art*, Berkeley (California), University of

California Press, 1966.

Averill, J.R.

— *A Constructivist View of Emotion*, în R. Plutchik and H. Kellerman

(ed.), *Emotion*: *Theory*, *Research*, *and Experience*: vol. I. *Theories of Emotion*, New York, Academic Press, 1980, pp. 305 – 339 *Anger and Aggression*: *An*

Essay on Emotion, New York, Springer-Verlag, 1982 *The Acquisition of*

Emotions during Adulthood, în C.Z. Malatesta şi C. Izard (ed.), *Affective*

Processes în Adult Development, Beverly Hills (California), Sage, 1984, pp.

23 – 43 *Inner Feelings*, *Works of the Flesh*, *the Beast ivithin*, *Diseases of the*

Mind, *Driving Force*, *and Putting on a Show*: *Six Metaphors of Emotion and*

Their Teoretical Extensions, în D.E. Leary (ed.), *Metaphors in the History of*

Psychology, New York, Cambridge University Press, 1990, pp.

104 – 132

Illusions of Anger, în R.B. Felson şi J.T. Tedeschi (ed.), *Aggression and*

Violence: *Social Interacţionist Perspectives*, Washington, D.C., American

Psychological Association, 1993, pp. 171 – 192 „Individual differences în emoţional creativity: Structure and correlates", în *Journal of Personality*, nr. 67, 1999, pp. 331 – 371.

Averill, J.R. şi Nunley, E.P. – *Voyages of the Heart*: *Living an Emotionally Creative*

Life, New York, The Free Press, 1992.

Averill, J.R. şi Rodis, P. – *Le role du langage dans* les *transformations emotionnelles*, în J.M. Bărbier şi O. Galatanu (ed.), *Action*, *affects et transformation de soi*, Paris, P.U.F., 1998.

Averill, J.R. şi Thomas-Knowles, C.

— *Emoţional Creativity*, în K.T. Strongman

(ed.), *International Review of Studies on Emotion* (vol. I), Londra, Wiley, 1991, pp. 269 – 299.

Baghy, R.M., Parker, J.D.A. şi Taylor, G.J. – „The 20-item Toronto Alexithymia

Scale: I, Item selection and cross-validation of the factor structure", în

Journal of Psychosomatic Research, nr. 38, 1994, pp. 23 – 32.

Boswell, J.

— *The Life of Johnson* (vol. II; ed. L.F. Powell, lucrare publicată pentru prima dată în 1791), Oxford (Marea Britanie), Clarendon Press, 1934.

Carstensen, L.L. şi Charles, S.T. – „Emotion in the second half of life", în *Current*

Directions in Psychological Science, nr. 7, 1998, pp. 144 – 149.

Collingwood, R.G.

— *The Principles of Art* (lucrare publicată pentru prima dată în 1938), Oxford (Marea Britanie), Clarendon Press, 1967.

Costa, P.T., Jr. şi McCrae, R.R.

— *The NEO Personality Inventory Manual*, Odessa

(Florida), Psychological Assessment Resources, 1985.

Erasmus of Rotterdam – *The Praise of Folly* (lucrare publicată pentru prima dată în 1511, traducere de H.H. Hudson), Princeton (New

Jersey), Princeton
U.P., 1941.
Folkman, S. şi Lazarus, R.S. – *Ways of Coping Questionnaire*, Palo Alto (California), Consulting Psychologists' Press, 1988.
Greenwood, J.D. – *Realism, Identity, and Emotion*, Thousand Oaks (California), Sage, 1994.
Gutbezahl, J. şi Averill, J.R. – „Individual differences în emoţional creativity as manifested în words and pictures", în *Creativity Research Journal*, nr. 9, pp. 327 – 337.
Harre, R. (ed.) – *The Social Construction of Emotions*, Oxford (Marea Britanie), Basil Blackwell, 1986.
Harre, R. şi Parrott, W.G. (ed.) – *The emotions*: *Social, Cultural, and Biological*
Dimensions, Thousand Oaks (California), Sage, 1996.
Hayes, J. R.
— *The Complete Problem Solver*, Philadelphia, Franklin Institute Press, 1981.
Hood, R.W., Jr. – „The construction and preliminary validation of a measure of reported mystical experience", în *Journal for the Scientific Study of Religion*, nr. 14, 1975, pp. 29 – 41.
Kaufmann, G.
— *The Structure and Content of Creativity Concepts*: *An Inquiry into the Conceptual Foundations of Creativity Research*, în S.G. Isaksen, M.C.
Murdock, R.L. Firestein şi D.J. Treffinger (ed.), *Understanding and Recognizing Creativity*: *The emergence of a Discipline*, Norwood (New Jersey), Ablex, 1993, pp. 141 – 157.
Kretschmer, E.
— *Geniale Menschen* (ed. IV), Berlin, Springer Verlag, 1948.
Kuhn, T.
— *The Structure of Scientific Revolutions* (ed. II), Chicago, University of
Chicago Press, 1970.
Morgan, C. şi Averill, J. R.
— *True Feelings, the Seif and Authenticity*: *A Psychosocial*
Perspective, în D.D. Franks şi V. Gecas (ed.), *Social Perspectives on Emotion*
(vol. I), Greenwich (Connecticut), JAI Press, 1992, pp. 95 – 124.

Neisser, U.
— *The Concept of Intelligence*, în R.J. Sternberg şi D.K. Detterman (ed.), *Human Intelligence*: *Perspectives on Its Theory and Measurement*, Norwood
(New Jersey), Ablex, 1979.
Nunley, E.P. şi Averill, J.R.
— *Emoţional Creativity*: *Teoretical and Applied Aspects*, în K.T. Kuehiwein şi H. Rosen (ed.), *Constructing Realities*: *Meaning-Making*
Perspectives for Psychotherapists, San Francisco, Jossey-Bass, 1996, pp. 223
251.
Oatley, K.
— *Best Laid Schemes*: *The Psychology of Emotions*, New York, Cambridge
U.P., 1992.
Parkinson, B.
— *Ideas and Realities of Emotion*, Londra, Routledge, 1995.
Rank, O.
— *Truth and Reality* (lucrare publicată pentru prima dată în 1936), New
York, W.W. Norton and Co" 1978.
Rosenberg, M. – *Society and the Adolescent Self-image*, Princeton (New Jersey), Princeton U.P., 1965.
Richards, R. – „Everyday creativity, eminent creativity, and health", în *Creativity*
Research Journal, nr. 3, 1990, pp. 300 – 326.
Russ, S.W. (ed.) – *Affect*, *Creative Experience*, *and Psychological Adjustment*, Philadelphia, Brunner/Mazel, 1999.
Ryle, G.
— *The Concept of Mind*, Londra, Hutchinson, 1949.
Smith, G.J.W. şi Van der Meer, G.
— *Creativity în Old Age*, în M.A. Runco şi
R. Richards (ed.), *Eminent Creativity*, *Everyday Creativity*, *and Health*, Greenwich (Connecticut), Ablex, 1997, pp. 333 – 353.
Sternberg, R. – „Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom", în
Journal of Personality and Social Psychology, nr. 49, 1985, pp. 607 – 627.

Sternberg, R. – „Love stories", în *Personal Relations hips*, nr. 3, 1996, pp. 59 – 79.

Shaw, M.P. şi Runco, M.A. (ed.) – *Creativity and Affect*, Norwood (New Jersey), Ablex, 1994.

Vosburg, S. şi Kaufman, G.

— *Mood and Creativity Research*, în S.W. Russ (ed.), *Affect, Creative Experience, and Psychological Adjustment*, Philadelphia, Brunner/Mazel, 1999.

Weisberg, R.W.

— *Creativity*: *Genius and Other Myths*, New York, W.H. Freeman, 1986.

Zajonc, R.B.

— *Emotions*, în D.T. Gilbert, S.T. Fiske şi G. Lindzey (ed.), *Handbook of social psychology* (vol. I), Boston (Massachusetts), McGraw-Hill, 1998, pp. 591 – 632.

PARTEA A TREIA

PROBLEME ŞI METODE

DE EVALUARE

CAPITOLUL 14

Evaluarea alexitimiei

Instrumente cu autoraportare şi cu evaluare prin observatori de

GRAEME J. TAYLOR, R. MICHAEL BAGBY şi OLIVIER LUMINET

De la formularea conceptului de alexitimie la mijlocul deceniului opt al secolului XX (Nemiah, Freyberger şi Sifneos, 1976) evaluarea acesteia a fost foarte controversată. Au fost construite mai multe instrumente pentru măsurarea ei, inclusiv chestionare cu evaluare prin observator, scale de autoraportare, tehnici proiective şi un Q-sort (Block, 1961/1978). Unele dintre scalele de autoraportare, precum Scalele de Personalitate Schalling-Sifneos (Apfel şi Sifneos, 1979; Sifneos, şi Scala de Alexitimie MMPI (Kleiger şi Kinsman, 1980), au fost construite în grabă şi fără să se ţină cont de metodele standard de construcţie a testelor.

Cum era de aşteptat, cercetările ulterioare au găsit că aceste scale nu au o fidelitate şi o validitate adecvate (Taylor, Baghy şi Parker, 1997). Deşi mai mulţi cercetători au folosit Rorschach şi/sau Testul de Apercepţie Tematică pentru a evalua diferitele faţete ale alexitimiei, nu există suficiente dovezi empirice în sprijinul fidelităţii şi validităţii

acestor metode.

Deoarece majoritatea evaluărilor alexitimiei au fost analizate deja (Linden, Wen şi Paulhus, 1995; Taylor şi Baghy, 1988; Taylor şi colaboratorii, 1997), ne vom concentra, în acest capitol, pe Scala Toronto de Autoevaluare a Alexitimiei cu

20 de itemi (Baghy, Parker şi Taylor, 1994), care a devenit instrumentul cel mai folosit pentru evaluarea constructului. Recunoscând nevoia unei abordări mulţi – metodă în evaluarea constructului, vom descrie şi Chestionarul Psihosomatic al

Spitalului Beth Israel (Sifneos, 1973) şi o versiune recentă modificată. Vom încheia capitolul cu o descriere a doua instrumente noi – Chestionarul de Alexitimie cu

Autoraportare Bermond-Vorst (Bermond şi Vorst, 1998) şi Prototipul California

Qset de Alexitimie (Haviland şi Reise, 1996 a) – care nu au fost incluse în analizele anterioare. Dată fiind suprapunerea importantă între constructele de alexitimie şi inteligenţă emoţională (despre care am discutat în capitolul 3), unele dintre evaluările alexitimiei prezentate în acest capitol pot fi considerate şi metode potenţiale de identificare a indivizilor cu o inteligenţă emoţională redusă.

SCALA DE ALEXITIMIE TORONTO: VARIANTA CU 20 DE ITEMI

Scala de Alexitimie Toronto cu 20 de itemi (*The Tiventy-ltem Toronto Alexithymia Scale* – TAS-20) a fost construită de Baghy, Parker şi Taylor (1994) şi este o versiune revizuită a Scalei Toronto de Alexitimie cu 26 de itemi (*Toronto Alexithymia Scale* – TAS-26; Taylor, Ryan şi Baghy, 1985). TAS-20 a demonstrat o bună consistenţă internă şi fidelitate test-retest. În cercetarea de validare iniţială, analiza factorială exploratorie a TAS-20 pe un eşantion de studenţi a dat o structură trifactorială congruentă cu constructul teoretic al alexitimiei: (FI) dificultatea identificării sentimentelor şi a distingerii între sentimente şi senzaţiile corporale de activare emoţională; (F2) dificultatea de a descrie sentimentele altor persoane;

şi F3) gândirea orientată spre exterior. În ciuda absenţei din TAS-20 a itemilor care evaluează direct reveria şi altă activitate imaginativă, care fuseseră incluse în TAS-26, al treilea factor împreună cu cel de-al doilea par să reflecte componenta de *pensée operatoire* (gândirea operatorie) a constructului de alexitimie, adică stilul cognitiv care arată o preferinţă pentru detaliile externe ale vieţii

cotidiene, în locul conţinuturilor legate de sentimente, fantezii şi alte aspecte ale experienţei interioare ale unei persoane (Marty şi de M'Uzan, 1963; Nemiah şi colaboratorii, 1976). Cercetările ulterioare au arătat că factorul gândire orientată extern prezintă o corelaţie negativă semnificativă cu subscala fantezie din dimensiunea deschidere la experienţă din inventarul de personalitate NEO-PI-I (Baghy, Taylor şi Parker, 1994). Dat fiind faptul că scorurile înalte la subscala fantezie reflectă o imaginaţie vie şi o capacitate de a crea o lume interioară interesantă, acest rezultat indică faptul că factorul gândire orientată extern din TAS-20 evaluează adecvat faţeta proceselor imaginative sărace din conceptul de alexitimie.

Validitatea interculturală a structurii factoriale

Validitatea structurii trifactoriale a TAS-20 a fost demonstrată pe populaţii clinice şi nonclinice, folosindu-se analiza factorială confirmatorie (Baghy, Parker şi Taylor, 1994; Parker, Baghy, Taylor, Endler şi Schmity, 1993). Deşi primii doi factori corelează puternic, un model trifactorial e mai potrivit cu datele observate pe mai multe eşantioane, decât unul unifactorial sau bifactorial. TAS-20 a fost tradus în multe limbi, folosindu-se metoda retraducerii pentru a stabili echivalenţele interlingvistice. Validitatea structurii trifactoriale a fost dovedită în aceste versiuni traduse prin analize confirmatorii pentru următoarele limbi: germană

(Bach, Bach, De Zwaan, Serim şi Bohmer, 1996; Peaker şi colaboratorii, 1993), hindi (Pandey, Mandal, Taylor şi Parker, 1996), italiană (Bressi şi colaboratorii „coreeană (Lee, Rim şi Lee, 1996), lituaniană (Beresnevaite, Taylor, Parker şi

Andziulis, 1998), portugheză (Prazeres, Parker şi Taylor, sub tipar), spaniolă (Paez şi colaboratorii, 1999) şi suedeză (Simonsson-Sarnecki şi colaboratorii, sub tipar).

Fără a se opune dovezilor care demonstrau validitatea interculturală a structurii trifactoriale a TAS-20 şi considerabilelor justificări teoretice şi empirice care au produs scala, unii clinicieni şi cercetători încă se mai îndoiesc de adecvarea şi utilitatea celor trei scale derivate din factori (de exemplu, Deary, Scott şi Wilson, 1997; Erni, Lotscher şi Modestin, 1997; Havilland şi Reise, 1996 a; Sifneos, 1996).

Loas, Otmani, Verrier, Fremaux şi Marchand (1996), de exemplu, au realizat o analiză a componentelor principale pe

rezultatele adunate de la studenţii unei universităţi franceze şi au obţinut o soluţie bifactorială; itemii care evaluează dificultatea identificării sentimentelor şi dificultatea descrierii sentimentelor au format un singur factor, iar cei care au evaluat gândirea orientată extern au format cel de-al doilea factor. Însă trebuie să ne amintim că analizele factoriale exploratorii sunt slabe din punct de vedere teoretic, prin comparaţie cu analiza factorială confirmatorie, deoarece generează soluţii factoriale diferite de cele alese de cercetători după criterii logice, şi nu prin evaluarea unor modele apriorice

(Kline, 1991). Când analiza factorială confirmatorie a fost aplicată la aceleaşi date pe populaţia franceză, structura originală trifactorială a scalei a fost mai potrivită decât o soluţie bifactorială (Loas, Parker, Otmani, Verrier şi Fremaux, 1997).

Haviland şi Reise (1996 b) au realizat analize factoriale confirmatorii pe seturi de date de la studenţi la medicină şi de la pacienţi internaţi, dependenţi de substanţe psihoactive, şi au comunicat că structura trifactorială era nepotrivită cu rezultatele pe ambele eşantioane. În plus, în eşantionul de pacienţi internaţi, dependenţi de substanţe, corelaţiile dintre factorii unu şi trei şi dintre factorii doi şi trei au fost nesemnificative. Însă analiza rezultatelor pe eşantionul de studenţi la medicină arată că unul dintre indicii de potrivire ajunge la pragul standard, iar alţi doi indici se plasează sub criteriile standard. Mai mult, pacienţii cu dependenţă au constituit un eşantion extrem de instabil pentru o analiză factorială, deoarece renunţaseră abia recent le alcool sau la substanţe psihoactive şi au completat TAS-20 în prima săptămână de spitalizare (Haviland, Hendryx, Shaw şi

Henry, 1994).

Dat fiind că rezultatele analizei factoriale a scalei pot fi influenţate de tipul de subiecţi selectaţi (Nunnally, 1978) şi că eşantionul iniţial de derivare în construcţia TAS-20 a fost un grup omogen de studenţi, în ciuda validării prin corelaţie încrucişată cu un eşantion clinic, este posibilă apariţia unei soluţii factoriale diferite pe o populaţie mai eterogenă. Mai mult, unii cercetători au descoperit că scorurile TAS-20 sunt asociate cu sexul bărbătesc şi cu vârsta (Lane, Sechrest şi

Riedel, 1998; Salminen, Saarijärvi, Ăârelă, Toikka şi Kauhanen, 1999). După cum arată Nunnally (1978), astfel de variabile pot

influenţa structura factorială a unei scale.

Aceste probleme au fost abordate, într-un studiu recent, de Parker, Taylor şi

Baghy (1999), care au administrat TAS-20 unei comunităţi de aproape 2000 de adulţi. Rezultatele analizei factoriale confirmatorii au reprodus modelul trifactorial al TAS-20 şi acesta a fost mai potrivit cu structura datelor faţă de modelele unişi bifactoriale. Analize factoriale confirmatorii multi-eşantion au arătat că modelul trifactorial al TAS-20 se potriveşte atât bărbaţilor, cât şi femeilor şi au fost obţinute modele echivalente la divizarea eşantionului după mediana vârstei de 32 de ani, în respondenţi mai vârstnici şi respondenţi mai tineri.**13**

Validitatea factorilor TAS-20

Unii cercetători au criticat TAS-20 (sau versiunea anterioară TAS, de 26 de itemi), pe motiv că scalele factoriale nu arată întotdeauna relaţii similare cu alte constructe (de exemplu, Deary şi colaboratorii, 1997; Haviland şi colaboratorii, 1994; Hendryx, Haviland şi Shaw, 1991; Kirmayer şi Robbins, 1993; Lane şi colaboratorii, 1998). Însă, în studierea validităţii convergente a unui instrument de evaluare a unui construct multifactorial, ne-am putea aştepta ca întreaga scală şi factorii săi să fie asociaţi numai cu evaluări ale constructelor foarte apropiate

(Carver, 1989). Unele faţete sunt mai înclinate să se asocieze mai strâns cu alte constructe, decât cu constructul general şi altele pot fi neasociate cu niciun alt construct.

Aşa cum am rezumat în capitolul 3, un puternic suport pentru validitatea convergentă a TAS-20 şi pentru fiecare dintre cei trei factori ai săi a fost oferit de găsirea corelaţiilor negative semnificative cu constructele înrudite de autoanaliză psihologică, nevoie de cunoaştere şi orientare afectivă, ca şi cu dimensiunea deschiderii la experienţă din modelul *Big Five* al personalităţii (Baghy, Taylor şi

Parker, 1994; Taylor şi colaboratorii, 1997). În plus, s-a arătat că TAS-20 şi cei trei factori ai săi corelează semnificativ şi negativ nu numai cu scorul total la

Inventarul de Calcul al Coeficientului Emoţional Bar-On (EQ-i –

---

[13] Drepturile de autor pentru TAS-20 sunt deţinute de G.J. Taylor, R.M. Bagby şi J.D.A. Parker. Informaţiile pentru achiziţionarea scalei pot fi găsite la adresa: www.gtaylorpsy- chiatry.org.

Bar-On, 1997), dar şi cu cei patru factori de ordin secund, care evaluează inteligenţa intrapersonală, interpersonală, adaptabilitatea şi gestionarea stresului.

Alte cercetări au analizat relaţia dintre TAS-20 şi instrumente de evaluare a unor constructe mai puţin înrudite. Cum era de aşteptat, modelele de corelaţii care apar pentru cei trei factori depind de natura constructului cu care se face corelarea. De exemplu, pe motive teoretice, ne-am putea aştepta ca factorii unu şi doi din TAS-20 să fie asociaţi cu constructe legate de experienţa sau expresia emoţională şi factorul trei să fie asociat cu interesele creatoare şi capacităţile imaginatorii şi analitice. Această posibilitate de discriminare între factori a fost demonstrată în cercetările care au studiat relaţia dintre alexitimie şi modelul *Big*

Five al personalităţii. De exemplu, pe un eşantion de studenţi, numai factorii unu şi doi au corelat pozitiv cu nevrotismul din Inventarul de Personalitate NEO

(Baghy, Taylor şi Parker, 1994). Toţi cei trei factori au corelat negativ cu subscala de emoţii pozitive din extraversie, dar numai factorii unu şi doi au corelat negativ cu întreaga dimensiune a extraversiei. Deşi toţi cei trei factori ai TAS-20 au corelat negativ cu scala de receptivitate la sentimente din deschiderea la experienţă, numai factorul trei a corelat negativ cu subscalele de deschidere estetică şi ideatică. Niciunul dintre factorii TAS-20 nu a corelat semnificativ cu dimensiunile agreabilităţii şi conştiinciozităţii.

Dată fiind dificultatea identificării sentimentelor şi diferenţierii acestora de senzaţiile corporale care însoţesc stările de activare emoţională, indivizii cu alexitimie sunt consideraţi mai predispuşi la simptome funcţionale somatice (Taylor şi colaboratorii, 1997). Dar această tendinţă este mai probabil estimată de factorul unu din TAS-20 şi, într-o oarecare măsură, de factorul doi, cu o minimă contribuţie din partea factorului de gândire orientată extern. Acest lucru l-a demonstrat pe un eşantion de studenţi Martinez-Sănchez (1996), care a descoperit că întreaga scală TAS-20 şi factorii unu şi doi corelează pozitiv cu Inventarul Pennebaker de

Pasivitate Limbică (o listă de 54 de simptome fizice şi senzaţii corporale frecvente – Pennebaker şi Skelton, 1978), în timp ce factorul trei nu corelează. Într-un eşantion mixt clinic şi nonclinic, Deary şi colaboratorii (1977) au descoperit şi că factorii unu şi doi din TAS-20

au corelat pozitiv cu o listă de simptome medicale neexplicate, în timp ce factorul trei nu a corelat. Însă acest tip de rezultate nu sunt întotdeauna replicabile. Bach, Bach şi de Zwaan (1996), de exemplu, au găsit că factorul doi din TAS-20 nu corelează întotdeauna semnificativ cu simptomele somatice funcţionale şi factorul trei poate manifesta uneori o corelaţie pozitivă semnificativă.

TAS-20 ca măsură a inteligenţei emoţionale – Descoperirea corelaţiilor negative înalte între TAS-20 şi EQ-i sugerează că TAS-20 poate fi folosit în evaluarea inteligenţei emoţionale, cel puţin ca instrument de selecţie rapidă pentru identificarea indivizilor cu inteligenţă emoţională redusă. Pentru a susţine această recomandare, vom rezuma nişte rezultate suplimentare dintr-o cercetare a lui

Parker, Taylor şi Baghy (sub tipar), în care ei au construit modele latente pentru analizarea relaţiei dintre constructul de alexitimie (reprezentat de scorurile la

TAS-20) şi conceptul mai general al lui Bar-On (1997) de inteligenţă emoţională

(reprezentat de scorurile la EQ-i). Deoarece unii cercetători (Deary şi colaboratorii, 1997) au pus sub semnul întrebării dacă cei trei factori ai TAS-20 ca întreg reprezintă cel mai bine constructul de alexitimie, acelaşi model a fost testat separat pentru fiecare dintre cei trei factori din TAS-20. Predicţia a fost că scorul total la TAS-20 şi scorurile pentru fiecare dintre cei trei factori ai săi vor fi independente, dar puternic şi invers asociate cu scorul total la EQ-i.

Pentru fiecare dintre aceste modele testate, toţi indicatorii gradului de potrivire statistică respectă criteriile prestabilite. Estimările parametrilor între EQ-i şi

TAS-20 şi factorii săi au fost – 1), 94 (pe 0,001) pentru TAS-20 total – 0, 78 (pe 0,001)

pentru factorul unu (dificultatea identificării sentimentelor) – 0, 70 (pe 0,001)

pentru factorul doi (dificultatea descrierii sentimentelor) şi – 0, 55 (pe 0,001)

pentru factorul trei (gândirea orientată extern). Ca şi în cazul corelaţiilor Pearson între TAS-20 şi EQ-i (vezi capitolul 3), puterea acestor estimări parametrice indică o suprapunere considerabilă între cele două constructe şi sugerează că TAS-20

ar putea fi un instrument util în evaluarea inteligenţei

emoţionale. Însă, pentru fiecare dintre modelele latente testate, o soluţie bifactorială a fost superioară soluţiei unifactoriale, indicând faptul că şi constructul măsurat de TAS-20 este independent de constructul măsurat de EQ-i. După cum afirmă Mayer, Salovey şi Caruso (2000), EQ-i se bazează pe un model al inteligenţei emoţionale care combină aptitudinile mentale implicate în înţelegerea emoţiei cu un set divers de caracteristici de personalitate pe care Bar-On (1997) le-a asociat potenţialului de succes în viaţă. Deşi TAS-20 poate fi corelat cu multe dintre aceste caracteristici de personalitate, ele nu sunt incluse în definirea constructului de alexitimie şi nici în modelele de inteligenţă emoţională propuse de Salovey şi Mayer (1989/

1990) şi Mayer, Salovey şi Caruso (2000). Cercetările ulterioare ar putea studia relaţia dintre TAS-20 şi evaluări ale inteligenţei emoţionale care se limitează la aptitudinile mentale privind conştientizarea şi procesarea cognitivă a emoţiilor.

Efectele gradului de afectare *versus* stabilitatea trăsăturii

Una dintre problemele mai dificile în evaluarea unei trăsături de personalitate care este prin ipoteză o vulnerabilitate sau un factor de risc pentru anumite afecţiuni medicale sau psihiatrice este aceea de a se asigura că măsurarea sa nu este modificată de efectul de stare al tulburării. Unii cercetători au argumentat că prezenţa alexitimiei poate reflecta o simplă reacţie de stare la prezenţa unei boli, care poate fi prezisă prin anxietatea de stare, dispoziţia depresivă sau o calitate redusă a vieţii şi care dispare cu timpul, pe măsură ce boala se ameliorează

(Haviland şi colaboratorii, 1994; Keltikangas-Jarvinen, 1987; Wise, Mann, Mitchell, Hryvniak şi Hill, 1990). Cu toate acestea, mai multe cercetări longitudinale au adus dovezi importante pentru faptul că alexitimia este o trăsătură stabilă, independentă de suferinţa psihologică sau de alte efecte ale afecţiunilor medicale sau psihiatrice. Salminen, Saarijärvi, Ăärelă şi Tamminen (1994), de exemplu, au urmărit un grup de pacienţi cu anxietate şi tulburări depresive şi au descoperit că media scorurilor TAS era neschimbată după un an, chiar dacă apăruse o reducere semnificativă în scorul mediu la un indicator al suferinţei psihologice. Într-o cercetare pe pacienţi alcoolici recent deveniţi abstinenţi, Haviland, Shaw, Cummings şi MacMurray (1998) nu au găsit schimbări semnificative în scorul TAS mediu pe o perioadă de tratament de trei săptămâni, în ciuda unei reduceri semnificative în

scorul mediu la Inventarul de Depresie Beck

(BDI). Rezultate similare au fost raportate de Pinard, Negrete, Annable şi Audet

(1996), care au administrat TAS-20 şi BDI unui grup de pacienţi cu dependenţă de stupefiante înainte şi după o perioadă de tratament de patru până la şase săptămâni şi de Porcelli, Leoci, Guerra, Taylor şi Baghy (1996), care au rugat un grup de pacienţi cu tulburare de colon iritabil să completeze TAS-20 şi Scala de

Anxietate şi Depresie în spital înainte şi după şase luni de tratament. Într-un grup de studenţi spanioli, Martinez-Sánchez, Ato-Garcia, Corcoles, Huedo Medina şi Selva España (1998) au arătat stabilitatea scorurilor TAS-20 în ciuda fluctuaţiilor în evaluările suferinţei psihologice şi somatice în timpul şi după examenele universitare.

Fără a ne opune rezultatelor pozitive ale acestor cercetări longitudinale, niciuna nu a examinat distincţia între stabilitatea absolută şi relativă, un concept important în psihologia trăsăturilor. Stabilitatea absolută se referă la măsura în care scorurile la variabilele de personalitate se schimbă în timp, iar stabilitatea relativă indică măsura în care diferenţele relative dintre indivizi rămân constante în timp (Santor, Baghy şi Joffe, 1997). Dovezi pentru stabilitatea relativă în contextul schimbărilor de simptomatologie pentru un construct de personalitate precum alexitimia conferă presupunerea vulnerabilităţii individuale la orice tulburare sau boală dată.

Cercetările privind tratamentul reprezintă un mod ideal de testare a stabilităţii relative, deoarece se aşteaptă schimbări profunde. Într-o cercetare recentă, Luminet, Baghy şi Taylor (1999) au evaluat stabilitatea absolută şi relativă a alexitimiei pe un eşantion de pacienţi care au intrat într-un program de tratament pentru depresie majoră. Depresia a fost folosită ca „stare de boală" în funcţie de care se va analiza stabilitatea alexitimiei, deoarece mai multe cercetări cu populaţii clinice şi nonclinice au raportat relaţii pozitive şi semnificative între TAS-20

şi evaluări ale depresiei. S-a formulat ipoteza că depresia şi alexitimia sunt corelate atât la începerea tratamentului (nivel de bază), cât şi la evaluarea de urmărire

(la sfârşitul tratamentului), şi că ambele constructe vor indica reduceri semnificative între nivelul de bază şi finalul tratamentului.

Însă a fost formulată şi ipoteza că scorurile la alexitimie la începutul şi sfârşitul tratamentului vor fi înalt corelate şi că alexitimia evaluată la începerea tratamentului va prezice alexitimia evaluată la finalul tratamentului, chiar şi după controlarea efectelor depresiei. Un astfel de rezultat ar demonstra că schimbările suferite de alexitimie la începutul şi la finalul tratamentului nu pot fi cu totul atribuite severităţii simptomelor depresive.

În eşantionul de 46 de pacienţi externi care au întrunit criteriile DSM-IV

pentru tulburarea depresivă majoră şi au fost trataţi cu medicaţie antidepresivă timp de 14 săptămâni, nu a existat nicio corelaţie semnificativă între evaluările alexitimiei şi depresiei la începutul tratamentului (0,09); la finalul tratamentului, însă, cei doi indicatori au corelat semnificativ (0, 38, pe 0,01). Cum era de aşteptat, a existat o scădere semnificativă şi substanţială în simptomatologia depresivă după cele 14 săptămâni de tratament: scorul mediu al schimbării = – 11, 31, t (45) =

10, 54, pe 0,0001, evaluat cu Scala de Evaluare Hamilton pentru Depresie (*Hamilton Rating Scale for Depression* – HAMD). A existat şi o schimbare mică, dar semnificativă în alexitimia măsurată cu TAS-20: media scorului schimbării = – 5, 11, t (45) = 2, 61, pe 0,01. În ciuda scăderii importante a scorurilor la depresie, stabilitatea relativă a alexitimiei a fost demonstrată de o corelaţie pozitivă şi semnificativă între scorurile la TAS-20 şi scorurile de la începutul şi sfârşitul tratamentului

(0, 64, pe 001).

Pentru a aduce dovezi suplimentare pentru relativa stabilitate a constructului de alexitimie, Luminet şi colaboratorii (1999) au folosit o analiză de regresie ierarhică cu scorurile TAS-20 la finalul tratamentului drept variabilă criteriu.

Scorurile TAS-20 la începutul tratamentului şi scorurile HAMD la începutul şi finalul tratamentului au fost variabile predictoare. Scorurile HAMD au fost forţate întâi în model şi au explicat aproximativ 14% din varianţă [F (l, 44) = 7, 31, pe 0,01].

Scorurile TAS-20 la începutul tratamentului au fost apoi introduse în model şi au explicat încă 34% din varianţă [F (2, 43) = 26, 41, pe 0,001]. Aceste rezultate arată că, deşi scorurile la alexitimie se pot schimba în contextul unei reduceri marcate a depresiei, există

dovezi puternice pentru relativa stabilitate a alexitimiei în ciuda acestor schimbări. Aceste rezultate, împreună cu rezultatele de la diferite studii longitudinale, susţin punctul de vedere potrivit căruia TAS-20 evaluează o trăsătură stabilă, independentă de depresie.

CHESTIONARUL PSIHOSOMATIC AL SPITALULUI BETH ISRAEL

Chestionarul Psihosomatic al Spitalului Beth Israel (*Beth Israel Hospital Psychosomatic Questionnaire* – BIQ) a fost construit de Sifneos (1973), în încercarea de a cuantifica diferenţele observate de el în stilul cognitiv-afectiv între pacienţii nevrotici şi pacienţii cu tulburări psihosomatice „clasice". Era un chestionar cu

17 itemi cu alegere forţată (1 = prezenţa; 0 = absenţa) completat de un observator sau conducător de interviu. Din aceste 17 întrebări, Sifneos (1973) a selectat opt itemi „cheie", care evaluează cel mai bine caracteristicile alexitimice; scorurile mai înalte la aceşti itemi indică grade mai înalte de alexitimie. Metoda interviului, descrisă de Nemiah şi colaboratorii (1976), implică o perioadă iniţială de conversaţie nestructurată, urmată de explorarea repetată a capacităţii pacientului de a descrie sentimente şi de a raporta fantezii şi vise.

Cercetări care evaluează proprietăţile psihometrice ale BIQ au fost prezentate în alte lucrări (Linden şi colaboratorii, 1995; Taylor şi colaboratorii, 1997), aşadar aici ne vom rezuma la rezultatele esenţiale, apoi vom descrie construirea şi testarea preliminară a unei versiuni modificate a chestionarului. Analiza factorială a BIQ şi corelaţiile cu numărul total de cuvinte ca răspuns la Testul de

Apercepţie Tematică sau Testul de Completare de Propoziţii Rotter (ca indicatori ai capacităţii de fantazare) au oferit un suport parţial pentru validitatea de construct a BIQ (Gardos, Schniebolk, Mirin, Wolk şi Rosenthal, 1984; Lesser, Ford şi

Friedmann, 1979; Stiram, Chaturvedi, Gopinath şi Shanmugam, 1987). În plus, BIQ a demonstrat validitate concurentă cu varianta TAS în 26 de itemi, pe populaţii clinice şi nonclinice, cu magnitudinea corelaţiilor situându-se între 0, 39 şi

0, 77 (pe 0,01) (Fukunishi, Saitō şi Ozaki, 1992; Jimerson, Wolfe, Franko, Convino şi Sifneos, 1994; Kauhanen, Julkunen şi Salonen, 1992; Stiram, Pratap şi Shanmugam, 1988). Pentru fidelitatea scalei, există, însă, un suport restrâns. Deşi Stiram şi colaboratorii (1988) au demonstrat o consistenţă internă adecvată şi o bună fidelitate test-

retest, există dovezi că fidelitatea inter-evaluator este influenţată de experienţă, eroarea sistematică de atribuire şi stilul operatorului de interviu

(Taylor şi Baghy, 1988). Mai mult, cercetări care au folosit casete video şi audio cu evaluatori independenţi pentru un singur interviu au raportat o fidelitate mai mare a BIQ, pe când cercetările care au folosit interviuri separate pentru evaluarea aceloraşi pacienţi au raportat coeficienţi de fidelitate inter-evaluator inacceptabil de mici (Taylor şi colaboratorii, 1997).

Fără a contesta aceste limitări, Linden şi colaboratorii (1995) au tras concluzia că BIQ are potenţialul de a deveni un instrument util de evaluare cu observator a constructului de alexitimie. Într-o încercare de ameliorare a fidelităţii şi validităţii BIQ, unii cercetători au recomandat mai multe modificări ale chestionarului.

Acestea includ revizuirea conţinutului itemilor, folosirea scalelor de evaluare dimensională şi construirea unei metode standardizate de interviu şi a unui ghid de cotare a răspunsurilor. Un pas important în această direcţie a fost iniţiat de

Stiram şi colaboratorii (1998), care au propus un ghid procedural şi întrebări de verificare pentru evaluarea celor 8 itemi-cheie ai BIQ.

BIQ MODIFICAT

Continuând în direcţia urmată de Stiram şi colaboratorii (1988), Baghy, Taylor şi Parker (1994) au construit o versiune modificată a BIQ, adăugând patru itemi noi pentru evaluarea alexitimiei şi eliminând 9 dintre cei 17 itemi iniţiali, care sunt mai puţin relevanţi pentru construct. În plus, scala de evaluare a fost schimbată de la un format dihotomic la unul Likert în 7 trepte, pentru a-i spori fidelitatea. Chestionarul final cu 12 itemi conţine 6 itemi despre aptitudinea de identificare şi comunicare verbală a sentimentelor (conştientizarea afectului)

şi 6 itemi despre activitatea imaginativă şi gândirea orientată în exterior (gândirea operatorie).**14**

Chiar şi fără întrebările de verificare şi ghidul de cotare, Baghy, Taylor şi

Parker (1994) au obţinut un consens inter-evaluator statistic

[14] BIQ modificat este publicat ca anexă în Taylor şi colaboratorii, 1997.

semnificativ între cei trei clinicieni care au intervievat 39 de pacienţi externi cu trimiteri la clinica de medicină comportamentală (k = 0, 51). Validitatea concurentă a BIQ a fost demonstrată de corelaţii pozitive semnificative cu TAS-20 (0, 53, pe 0,01) şi cu cele trei scale factoriale. Subscala BIQ de evaluare a conştientizării afectului a corelat cu primul factor (0, 43, pe 0,01) şi cu al doilea factor (0, 52, pe 0,01) din TAS-20;

şi subscala BIQ de evaluare a gândirii operatorii a corelat cu factorul doi (0, 58, pe 0,01) şi factorul trei din TAS-20 (0, 30, pe 0,05; Baghy, Taylor şi Parker, 1994).

Deoarece acelaşi grup de pacienţi de la clinica de medicină comportamentală a completat mai multe chestionare, s-au putut analiza relaţiile dintre BIQ

modificat şi subscalele sale cu inteligenţa generală şi psihopatologia nevrotică.

Funcţionarea intelectuală generală a fost evaluată cu Scala Institutului Shipley de Calitate a Vieţii (*Shipley Institute of Living Scale* – SILS; Zachary, 1986), care oferă sub scoruri pentru vocabular şi formarea conceptelor abstracte. Psihopatologia nevrotică a fost estimată cu Indexul Experienţial Crown-Crisp (*Crown-Crisp*

Experienţial Index – CCEI; Crown şi Crisp, 1979). BIQ modificat şi cele două subscale nu au corelat cu scorul total şi cu scorul la vocabular SILS; însă subscala de evaluare a conştientizării afectului a corelat negativ într-un mod semnificativ cu scorul la gândirea abstractă (*r* = – 0, 32; pe 0,05). BIQ modificat şi cele două subscale nu au corelat cu scorul total la CCEI; acest rezultat este conform cu rezultatele unei cercetări pe pacienţi cu anorexie nervoasă, în care varianta TAS cu 26

de itemi nu a corelat cu CCEI (Bourke, Taylor, Parker şi Baghy, 1992).

Proprietăţile psihometrice ale BIQ modificat au fost evaluate ulterior în

Japonia de Fukunishi, Nakagawa, Nakamura, Kikuchi şi Takubo (1997) pe eşantioane de studenţi şi pacienţi psihiatrici externi. Analiza factorială a componentelor principale a dat o soluţie bifactorială, care a explicat aproximativ 41% din varianţa totală în ambele eşantioane şi care corespunde celor două subscale identificate de Baghy, Taylor şi Parker (1994). În plus, în ambele eşantioane, BIQ

modificat şi cele două subscale ale sale au arătat o fidelitate

internă adecvată

(Coeficienţii *a* Cronbach s-au situat între 0, 72 şi 0, 85) şi fidelitatea test-retest pe o perioadă de trei luni (*r* = 0, 71 pentru studenţi şi 0, 51 pentru pacienţii psihiatrici, pe 0,05).

Nivelul de acord între evaluările observatorilor la BIQ modificat şi TAS-20

a fost evaluat de Martinez-Sănchez (1996) într-un grup de studenţi din Spania, în această cercetare, BIQ modificat şi cele două subscale ale sale au corelat pozitiv şi semnificativ cu scorul total TAS-20; magnitudinea corelaţiilor s-a situat între 0, 47 şi 0, 51 (pe 0,001). Corelaţii pozitive semnificative au fost obţinute şi pentru cei trei factori ai TAS-20, cu excepţia corelaţiei dintre conştientizarea afectului din BIQ şi gândirea orientată spre exterior din TAS-20, care a fost nesemnificativă.

Deşi sunt necesare cercetări suplimentare pentru evaluarea fidelităţii şi validităţii de construct a BIQ modificat, rezultatele preliminare sunt promiţătoare.

Cercetătorii care folosesc versiunea modificată sunt sfătuiţi să folosească o formă de interviu semistructurat, după cum arată Nemiah şi colaboratorii (1976).

Fidelitatea inter-evaluator ar trebui stabilită folosind evaluatori diferiţi care să realizeze interviuri separate pe acelaşi grup de subiecţi. Alternativ, clinicieni/

cercetători diferiţi pot susţine interviuri şi evalua subiecţi diferiţi, dacă aceştia sunt repartizaţi aleator pentru interviu, în timp ce alţi clinicieni/cercetători observă şi evaluează interviul în timpul desfăşurării acestuia.

CHESTIONARUL DE ALEXITIMIE BERMOND-VORST

Recent, cercetătorii olandezi au introdus un nou instrument de evaluare a alexitimiei cu autoraportare: Chestionarul de Alexitimie Bermond-Vorst (*The*

Bermond-Vorst Alexithymia Questionnaire – BVAQ). Bermond şi colaboratorii

(Bermond, Vorst, Gerritsen şi Vingerhoets, 1994; Bermond, Vorst, Vingerhoets şi Gerritsen, 1999; Vingerhoets, Van Heck, Grim şi Bermond, 1995) au construit iniţial o scală cu 20 de itemi (Scala de Alexitimie Amsterdam), ulterior extinsă la BVAQ cu 40 de itemi, pentru a avea două versiuni paralele. Itemii au fost construiţi pentru a evalua

cinci elemente ale alexitimiei, care au fost confirmate de analiza factorială exploratorie a datelor adunate pe eşantioane de studenţi

(Bermond şi Vorst, 1998). Factorii chestionarului sunt identificarea, verbalizarea, analizarea, fantasmarea şi emoţionalitatea. Dacă primii trei factori evaluează faţete ale alexitimiei care corespund celor evaluate de factorii TAS-20, factorul fantasmare încearcă să evalueze direct faţeta proceselor imaginative reduse, iar factorul emoţionalitate evaluează gradul în care o persoană poate simţi activare emoţională trăind evenimente care induc emoţii (Bermond şi Vorst, 1998). Fiecare factor din BVAQ cuprinde opt itemi evaluaţi pe o scală Likert în cinci trepte;

jumătate dintre ei au cotare negativă. Scorurile înalte indică niveluri mai înalte de alexitimie. Iniţial construit în olandeză, BVAQ a fost tradus în mai multe limbi, printre care engleza şi franceza. Niveluri acceptabile de consistenţă internă au fost demonstrate pentru varianta olandeză şi pentru versiunile engleză şi franceză (Vorst şi Bermond, 1999; Zech, Luminet, Rime şi Wagner, 1999), dar estimări ale fidelităţii test-retest nu au fost comunicate încă.

Replicabilitatea structurii factoriale a BVAQ a fost evaluată recent de Zech şi colaboratorii (1999) pentru versiunile engleză şi franceză cu ajutorul analizei factoriale confirmatorii. Aceste cercetări au descoperit că, deşi estimările parametrice pentru toţi cei 40 de itemi BVAQ în ambele versiuni lingvistice se încarcă semnificativ pe fiecare dintre factorii apriorici (pe 0,001 pentru toţi), majoritatea indicilor de potrivire erau sub criteriile standard. Analizând separat cele două versiuni paralele ale chestionarului, a doua versiune cu 20 de itemi (BVAQ

20 B) a dat un indice de potrivire mult mai bun, atât pentru versiunea engleză, cât şi pentru versiunea franceză. Deşi primii patru factori ai BVAQ corespund celor patru trăsături marcante în definiţia dată de Nemiah şi colaboratorii (1976) constructului de alexitimie şi celor patru factori din TAS-ul original, emoţionalitatea nu face parte din definiţia originală a constructului şi ar trebui considerată un corelat al alexitimiei.

Validitatea concurentă a BVAQ-20B a fost demonstrată prin corelaţii pozitive cu scorul total TAS-20, atât pentru versiunea engleză (0, 62, pe 0,001), cât şi pentru cea franceză (0, 61, pe 0,001). Bermond şi Vorst (1998) au descoperit o corelaţie similară între TAS-20 şi

versiunea olandeză a BVAQ cu 40 de itemi (0, 64).

Magnitudinea moderată a acestor corelaţii se poate datora prezenţei în BVAQ

a doi factori care nu există în TAS-20, mai precis fantasmarea şi emoţionalitatea.

Acest lucru a fost confirmat când Zech şi colaboratorii (1999) au calculat corelaţiile între scorul total TAS-20 şi scorul total BVAQ-20B, excluzând aceşti doi factori.

Coeficienţii de corelaţie au fost de 0, 82 pentru traducerile în engleză ale ambelor scale şi 0, 79 pentru cele în franceză.

Există şi dovezi că cei trei factori conceptual similari din TAS-20 şi versiunile cu 20 de itemi ai BVAQ corelează pozitiv puternic (Zech şi colaboratorii, 1999).

Deşi toţi cei trei factori din TAS-20 corelează pozitiv cu scorul total la BVAQ-20B

(magnitudinea corelaţiilor se situează între 0, 42 şi 0, 65, pe 0,01), conform cu specificitatea lor conceptuală, factorii care estimează fantasmarea şi emoţionalitatea din BVAQ-20B au rămas statistic necorelaţi cu scorul total TAS-20 şi au avut corelaţii mici sau nesemnificative cu scalele factorilor TAS-20. Mai mult, factorii emoţionalitate şi fantasmare au avut corelaţii nesemnificative sau foarte slabe cu restul factorilor BVAQ-20B. Deşi rezultatele testelor preliminare de fidelitate şi validitate ale BVAQ sunt încurajatoare, e nevoie de cercetări suplimentare pentru a stabili dacă răspunsurile la itemii factorului fantasmare din BVAQ sunt influenţaţi de dezirabilitatea socială, cum s-a descoperit în timpul construcţiei

TAS-20. Este nevoie de testări suplimentare ale validităţii convergente şi acestea vor ajuta şi la decizia păstrării sau excluderii factorului emoţionalitate în BVAQ.

PROTOTIPUL CALIFORNIA Q-SET DE ALEXITIMIE

Haviland şi Reise (1996 b) au construit un nou instrument de evaluare a alexitimiei cu auto- şi hetero-evaluare folosind metoda Q-sort (Block, 1961/1978).

Spre deosebire de majoritatea scalelor cu autoevaluare, în care itemii sunt gândiţi pentru a compara o persoană cu o altă persoană la o varietate de caracteristici, metoda Q-sort este o abordare centrată pe persoană, în care atributele sunt comparate cu alte atribute ale aceleiaşi persoane. Obiectivul construirii unui astfel de instrument a

fost realizarea unui prototip de alexitimie bazat pe categorizarea de către experţi a cogniţiilor şi comportamentelor înalt reprezentative pentru construct. Haviland şi Reise (1996 b) au rugat 17 experţi în alexitimie să sorteze peste

100 de afirmaţii despre personalitate din California Qset (CAQ), într-o distribuţie forţată cvasinormală, cu 9 categorii, începând de la cea mai necaracteristică pentru alexitimie până la cea mai caracteristică pentru alexitimie. 13 experţi au furnizat clasificări utilizabile, acordând fiecărui item CAQ un scor de la 1 la 9.

Itemul a primit apoi un rang şi a fost convertit într-o distribuţie normală de scoruri în nouă trepte. Corelaţia medie inter-expert a fost satisfăcătoare (0, 58) şi corelaţia expert-prototip a fost înaltă (0, 77). Distribuţia normală a celor 100 de itemi a condus la 13 atribute „cele mai reprezentative" şi 13 atribute „cele mai puţin reprezentative" pentru alexitimie.

Itemii care reprezintă atributele cele mai reprezentative ale alexitimiei au inclus dificultăţile în trăirea şi exprimarea emoţiilor, lipsa imaginaţiei, lipsa înţelegerii, interpretarea în sens literal a cuvintelor şi caracterul utilitarist, lipsa umorului şi sentimentul de lipsă a sensului. Această descriere este suficient de concordantă cu definiţia dată de Nemiah şi colaboratorii (1978) constructului de alexitimie. Itemii care reprezintă atributele cele mai nereprezentative pentru alexitimie au inclus angajarea în reverii şi fantezii personale, înţelegerea motivelor şi comportamentelor personale, atitudinea caldă şi plină de compasiune, capacitatea de a consolida relaţii apropiate, introspecţia şi preocuparea pentru autoanaliză şi plăcerea trăirilor estetice.

Până în prezent, nu s-au obţinut decât date disparate despre validitatea Prototipului de Alexitimie CAQ (CAQ-AP). În construcţia instrumentului, Haviland şi Reise (1996 b) au descoperit că scorurile înalte au corelat moderat şi pozitiv cu un prototip Q-sort pentru controlul eului şi puternic şi negativ cu un prototip

Q-sort pentru rezilienţa eului. Într-o cercetare ulterioară cu un eşantion de studenţi, Haviland (1998) a corelat scorurile de similaritate Q-sort date de observatori cu autoraportări la dimensiuni ca depresia, anxietatea, exprimarea emoţiilor şi factorii de personalitate. Scorul de similaritate CAQ-AP a pus în evidenţă corelaţii pozitive semnificative cu nevrotismul (0, 27), depresia (0, 38) şi

anxietatea

(0, 17) şi corelaţii semnificative negative cu extraversia (-0, 38), deschiderea (-0, 17)

şi exprimarea emoţiilor (-0, 34). Spre deosebire de cercetările care au folosit

TAS-20, s-a găsit o corelaţie semnificativă negativă cu agreabilitatea (-0, 24).

Deşi datele preliminare de validitate pentru CAQ-AP sunt conforme cu premisele teoretice despre constructul de alexitimie, există unele incertitudini legate de instrument. În primul rând, nu există date disponibile despre validitatea concurentă; deoarece se afirmă că CAQ-AP este un instrument cu autoraportare şi evaluare prin observator a constructului de alexitimie, cercetările ulterioare ar trebui să investigheze relaţiile sale cu TAS-20 şi versiunea BIQ modificată, în al doilea rând, completarea celor 100 de itemi din CAQ-AP poate fi o sarcină plictisitoare, mai ales dacă observatorul trebuie să evalueze mai multe persoane, în final, ne putem întreba dacă CAQ-AP poate reprezenta la fel de bine atributele cele mai reprezentative şi cele mai nereprezentative ale alexitimiei. Constructul de alexitimie este relativ specific faţă de sfera vastă a CAQ, care a fost conceput pentru a acoperi un domeniu larg al personalităţii. Prin urmare, dacă cele mai reprezentative atribute ale alexitimiei selectate de experţi au multe şanse să fie foarte caracteristice pentru construct, se poate argumenta că cele mai nereprezentative atribute ale alexitimiei din CAQ pot fi mai eterogene din punctul de vedere al distanţei lor conceptuale faţă de constructul de alexitimie.

CONCLUZI

TAS-20 este în prezent cel mai valid instrument de evaluare a constructului de alexitimie şi poate fi recomandat deopotrivă pentru scopuri clinice şi pentru cercetări. Rezultatele mai multor cercetări care au folosit TAS-20 ca variabilă dependentă sunt direct comparabile unele cu altele; şi cercetătorii care au folosit scala pentru a stabili subiecţii „alexitimiei" şi „nealexitimici" în planuri experimentale inter-grup pot fi asiguraţi că procedura lor de selecţie este similară cu cea folosită în alte cercetări. Deşi alexitimia este considerată un construct unidimensional, au fost stabilite empiric scorurile aflate deasupra şi dedesubtul pragului de *cut-off* pentru TAS-20, ceea ce permite compararea nivelurilor de alexitimie între studii (Taylor şi

colaboratorii, 1997).

Deşi unii cercetători au criticat folosirea instrumentelor de autoevaluare pentru estimarea alexitimiei şi/sau a inteligenţei emoţionale (Lane, Ahern, Schwartz şi Kaszniak, 1997; Lane şi colaboratorii, 1998; Mayer, Salovey şi Caruso, 2000), rezultatele concordante între scorurile la TAS-20 şi evaluările date de observator la BIQ modificat în două culturi diferite sugerează că, şi atunci când este folosit ca instrument unic de evaluare, TAS-20 poate măsura în mod adecvat constructul. Cu toate acestea, dacă cercetătorii pot include în studii şi BIQ modificat, cercetarea empirică este întotdeauna îmbogăţită de folosirea unei abordări multi-metodă. În situaţii clinice, când este nevoie de evaluări aprofundate ale pacienţilor, am găsit utilă nu numai administrarea TAS-20 şi a BIQ modificat, dar şi a EQ-i (Bar-On, 1997) şi a Inventarului de Personalitate Revizuit NEO (Costa şi McCrae, 1992). EQ-i oferă o evaluare mai amplă a inteligenţei intraşi interpersonale, iar indivizii alexitimiei obţin în general scoruri slabe la subfactorii deschidere la fantezie şi receptivitate la sentimente din dimensiunea deschidere a personalităţii.

Referinţe bibliografice

Apfel, R.J. şi Sifneos, RE. – „Alexithymia: Concept and measurement", în

Psychotherapy and Psychosomatics, nr. 32, 1979, pp. 180 – 190.

Bach, M., Bach, D. şi de Zwaan, M. – „Independency of alexithymia and somatization", în *Psychosomatics*, nr. 37, 1996, pp. 451 – 458.

Bach, M., Bach, D., De Zwaan, M., Serim, M. şi Bohmer, F. – „Validierung der deutschen Version der 20-item Toronto-Alexithymie-Skala bei Normalpersonen und psychiatrischen Patienten", în *Psychothempie*, *Psychosomatik*

Medizinische, *Psychologie*, nr. 46, 1996, pp. 23 – 28.

Baghy, R.M., Parker, J.D.A. şi Taylor, G.J. – „The 20-Item Toronto Alexithymia

Scale: I, Item selection and cross-validation of the factor structure", în

Journal of Psychosomatic Research, nr. 38, 1994, pp. 23 – 32.

Baghy, R.M., Taylor, G.J. şi Parker, J.D.A. – „The 20-Item Toronto Alexithymia

Scale: II, Convergent, discriminant, and concurrent validity", în

Journal of
Psychosomatic Research, nr. 38, 1994, pp. 33 – 40.
Bar-On, R.
— *BarÕn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Tehnical Manual*, Toronto
(Canada), Multi-Health Sistems, 1997.
Beresnevaite, M., Taylor, G.J., Parker, J.D.A. şi Andziulis, A. – „Cross-validation of the factor structure of the 20-item Toronto Alexithymia Scale", în *Acta*
Medica Lituanica, nr. 5, 1998, pp. 146 – 149.
Bermond, B. şi Vorst, H. C.
— *Validity and Reliability of the Bermo*nd-*Vorst Alexithymia Questionnaire* (manuscris nepublicat), Universitatea din Amsterdam
(Olanda), 1998.
Bermond, B., Vorst, H.C., Gerritsen, W. şi Vingerhoets, A.J.
— *Psychometric*
Properties of the Amsterdam Alexithymia Scale (manuscris nepublicat), Universitatea din Amsterdam (Olanda), 1994.
Bermond, B., Vorst, H.C.M., Vingerhoets, A.J. şi Gerritsen, W. – „The Amsterdam Alexithymia scale: Its psychometric values and correlations with other personality traits", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 68, 1999, pp. 241 – 251.
Block, J.
— *The Q-sort Method în Personality Assessment and Psychiatric Research*
(reed.), Palo Alto, California, Consulting Psychologists' Press (lucrarea originală publicată pentru prima dată în 1961), 1978.
Bourke, M.P., Taylor, G.J., Parker, J.D.A. şi Baghy, R.M. – „Alexithymia în women with *anorexia nervosa*", în *British Journal of Psychiatry*, nr. 161, 1992, pp. 240 – 243.
Bressi, C., Taylor, G., Parker, J., Bressi, S., Brambilla, V, Aguglia, E., Allegranti, I., Bongiorno, A., Giberti, R., Bucca, M., Todarello, O., Callegari, C., Vender, S., Gala, C., Invernizzi, G. – „Cross validation of the factor structure of the 20-item Toronto Alexithymia Scale: An Italian multicenter study", în
] *ournal of Psychosomatic Research*, nr. 41, 1996, pp. 551 – 559.
Carver, C.S. – „How should multifaceted personality constructs be tested?

Issues illustrated by self-monitoring, attributional style, and hardiness", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 56, 1989, pp. 577 – 585.

Costa, P.T., Jr. şi McCrae, R.R.

— *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFT) Professional Manual*, Odessa (Florida), Psychological Assessment Ressources, 1992.

Crown, S. şi Crisp, A. H.

— *Manual of the Crown-Crisp Experiential Index*, Londra, Hodder & Stoughton, 1979.

Deary, I.J., Scott, S. şi Wilson, J.A. – „Neuroticism, alexithymia and medically unexplained symptoms", în *Personality and Individual Differences*, nr. 22, pp. 551 – 564.

Erni, T., Lotscher, K. şi Modestin, J. – „Two-factor solution of the 20-item Toronto Alexithymia Scale confirmed", în *Psychopathology*, nr. 30, 1997, pp. 335 – 340.

Fukunishi, I., Nakagawa, T., Nakamura, H., Kikuchi, M. şi Takubo, M. – „Is alexithymia a culture-bound construct? Validity and reliability of the Japanese versions of the 20-item Toronto Alexithymia Scale and modified Beth Israel Hospital Psychosomatic Questionnaire", în *Psychological Reports*, nr. 80, 1997, pp. 787 – 799.

Fukunishi, I., Saitō, S. şi Ozaki, S. – „The influence of defense mechanisms on secondary alexithymia în hemodialysis patients", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 57, 1992, pp. 50 – 56.

Gardos, G., Schniebolk, S., Mirin, S.M., Wolk, P.C. şi Rosenthal, K. – „Alexithymia: Towards validation and measurement", în *Comprehensive Psychiatry*, nr. 25, 1984, pp. 278 – 282.

Haviland, M.G. – „The validity of the California Qset alexithymia prototype", în *Psychosomatics*, nr. 39, 1998, pp. 536 – 539.

Haviland, M.G., Hendryx, M.S., Shaw, D.G. şi Henry, J.P. – „Alexithymia în women and men hospitalizând for psychoactive substance dependence", în *Comprehensive Psychiatry*, nr. 35, 1994, pp. 124 – 128.

Haviland, M.G. şi Reise, S.P. – „A California Qset alexithymia

prototype and its relations hip to ego-control and ego-resiliency", în *Journal of Psychosomatic*

Research, nr. 41, 1996 (a), pp. 597 – 608.

Haviland, M.G., & Reise, S.P. – „Structure of the 20-Item Toronto Alexithymia

Scale", în *Journal of Personality Assessment*, nr. 66, 1996 (b), pp. 116 – 125.

Haviland, M.G., Shaw, D.G., Cummings, M.A. şi MacMurray, J.P. – „Alexithymia: Subscales and relations hip to depression", în *Psychotherapy and*

Psychosomatics, nr. 50, 1988, pp. 164 – 170.

Hendryx, M.S., Haviland, M.G. şi Shaw, D.G. – „Dimensions of alexithymia and their relations hips to anxiety and depression", în *Journal of Personality*

Assessment, nr. 56, 1991, pp. 227 – 237.

Jimerson, D.C., Wolfe, B.E., Franko, D.L., Convino, N.A. şi Sifneos, P.E. – „Alexithymia ratings în *bulimia nervosa*: Clinical correlates", în *Psychosomatic*

Medicine, nr. 56, 1994, pp. 90 – 93.

Kauhanen, J., Julkunen, J. şi Salonen, J.T. – „Validity and reliability of the

Toronto Alexithymia Scale (TAS) în a population study", în *Journal of*

Psychosomatic Research, nr. 36, 1992, pp. 687 – 694.

Keltikangas-Jarvinen, L. – „Concept of alexithymia: II, The consistency of alexithymia", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 47, 1987, pp. 113 – 120.

Kirmayer, L.J., & Robbins, J.M. – „Cognitive and social correlates of the Toronto

Alexithymia Scale", în *Psychosomatics*, 34, 1993, pp. 41 – 52.

Kleiger, J.H., & Kinsman, R.A. – „The development of an MMPI alexithymia scale", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 34, 1980, pp. 17 – 24.

Kline, R.B. – „Latent variable path analysis în clinical research: A beginner's tour guide", în *Journal of Clinical Psychology*, nr. 47, 1991, pp. 471 – 484.

Lane, R.D., Ahern, G.L., Schwartz, G.E. şi Kaszniak, A.W. – „îs alexithymia the emoţional equivalent of blindsight?", în *Biological*

Psychiatry, nr. 42, 1997, pp. 834 – 844.

Lane, R.D., Sechrest, L. şi Riedel, R. – „Socio-demographic correlates of alexithymia", în *Comprehensive Psychiatry*, nr. 39, 1998, pp. 377 – 385.

Lee, Y.-H., Rim, H.-D. şi Lee, J.-Y. – „Development and validation of a Korean version of the 20-item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20K)", în *Journal of the Korean Neuropsychiatric Association*, nr. 35, 1996, pp. 888 – 899.

Lesser, I.M., Ford, C.V. şi Friedmann, C.T.H. – „Alexithymia în somatizing patients", în *General Hospital Psychiatry*, nr. 1, 1979, pp. 256 – 261.

Linden, W., Wen, F. şi Paulhus, D.L. – „Measuring alexithymia: Reliability, validity, and prevalence", în *Advances în Personality Assessment*, nr. 10, 1995, pp. 51 – 95.

Loas, G., Otmani, O., Verrier, A., Fremaux, D. şi Marchand, M.P. – „Factor analysis of the French version of the 20-Item Alexithymia scale (TAS-20)", în

Psychopathology, nr. 29, pp. 139 – 144.

Loas, G., Parker, J.D.A., Otmani, O., Verrier, A. şi Fremaux, D. – „Confirmatory factor analysis of the French translation of the 20-item Toronto Alexithymia

Scale", în *Perceptual and Motor Skills*, nr. 83, 1997, p. 1018.

Luminet, O., Baghy, R.M. şi Taylor, G.J.

— *An Evaluation of the Absolute and*

Relative Stability of Alexithymia în Patients with Major Depression (manuscris nepublicat), 1999.

Martinez-Sánchez, F. – „The Spanish version of the Toronto Alexithymia Scale

(TAS-20)", *în clinica y Salud*, nr. 7, 1996, pp. 19 – 32.

Martinez-Sănchez, F., Ato-Garcia, M., Corcoles, A.E., Huedo Medina, T.B. şi

Selva España, J.J. – „Stability în alexithymia levels: A longitudinal analysis on various emoţional answers", în *Personality and Individual Differences*, nr. 24, 1998, pp. 767 – 772.

Marty, P. şi de M'Uzan, M. – «La pensée operatoire», în *Revue française de psychanalyse*, nr. 27 (supliment), 1963, pp. 1345 – 1356.

Mayer, J.D., Salovey, P. şi Caruso, D.R.

— *Emotional Intelligence*, în R.J. Sternberg

(ed.), *Handbook of Intelligence* (ediţia II), New York, Cambridge U.P., 2000, pp. 396 – 420.

Nemiah, J.C., Freyberger, H. şi Sifneos, P.E.

— *Alexithymia*: *A View of the Psychosomatic Process*, în O.W. Hill (ed.), *Modern Trends în Psychosomatic Medicine*, vol. 3, Londra, Butterworths, 1976, pp. 430 – 439.

Nunnally, J.C.

— *Psychometric Theory*, New York, McGraw-Hill, 1978.

Paez, D., Martinez-Sănchez, F., Velasco, C., Mayordomo, S., Fernandez, L. şi

Blanco, A. – „Validez psicometrica de la Escala de Alexitimia de Toronto:

Un estudio transcultural", în *Boletin de Psicologia*, nr. 63, 1999, pp. 55 – 76.

Pandey, R., Mandal, M.K., Taylor, G.J. şi Parker, J.D.A. – „Cross-cultural alexithymia: Development and validation of a Hindi translation of the 20-Item

Toronto Alexithymia Scale", în *Journal of Clinical Psychology*, nr. 142, 1996, pp. 1150 – 1155.

Parker, J.D.A., Baghy, R.M., Taylor, G.J., Endler, N.S. şi Schmitz, P. – „Factorial validity of the 20-item Toronto Alexithymia Scale", în *European Journal of*

Personality, nr. 7, 1993, pp. 221 – 232.

Parker, J.D.A., Taylor, G.J. şi Baghy, R.M. – *The Factorial Validity and Convergent*

Validity of the 20-ltem Toronto Alexithymia Scale (manuscris nepublicat), 1999.

Parker, J.D.A., Taylor, G.J. şi Baghy, R.M. – „The relations hip between alexithymia and emotional intelligence", în curs de apariţie în *Personality and*

Individual Differences.

Pennebaker, J. şi Skelton, J. – „Psychological parameters of physical symptoms", în *Personality and Social Psychology Bulletin*, nr. 4, 1978, pp. 524 – 530.

Pinard, L., Negrete, J.C., Annable, L. şi Audet, N. – „Alexithymia în substance abusers: Persistence and correlates of variance", în *American Journal on*

Addictions, nr. 5, 1996, pp. 32 – 39.

Porcelli, P., Leoci, C., Guerra, V., Taylor, G.J. şi Baghy, R.M. – „A longitudinal study of alexithymia and psychological distress în inflammatory bowel disease", în *Journal of Psychosomatic Research*, nr. 41, 1996, pp. 569 – 573.

Prazeres, N., Parker, J.D.A. şi Taylor, G.J. – „Portuguese adaptation of the

20-item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20)", în curs de apariţie în *Revista*

Ibero Americană de Diagnostico y Evaliación.

Salminen, J.K., Saarijärvi, S., Ăărelă, E. şi Tamminen, T. – „Alexithymia, state or trăit? One-year followup study of general hospital psychiatric consultation ouptatients", în *Journal of Psychosomatic Research*, nr. 38, 1994, pp. 681 – 685.

Salminen, J.K., Saarijärvi, S., Ăărelă, E., Toikka, T. şi Kauhanen, J. – „Prevalence of alexithymia and its association with socio-demographic variables in the general population of Finland", în *Journal of Psychosomatic Research*, nr. 46, pp. 75 – 82.

Salovey, P. şi Mayer, J.D. – „Emotional intelligence", în *Imagination*, *Cognition*, *and Personality*, nr. 9, 1989/1990, pp. 185 – 211.

Santor, D.A., Baghy, R.M. şi Joffe, R.T. – „Evaluating stability and change în personality and depression", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 73, 1997, pp. 1354 – 1362.

Sifneos, P.E. – „The prevalence of alexithymic characteristics în psychosomatic patients", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 22, 1973, pp. 255 – 262

„The Schalling-Sifneos Personality Scale-Revised", în *Psychotherapy and*

Psychosomatics, nr. 45, 1986, pp. 161 – 165 „Alexithymia: Past and present", în *American Journal of Psychiatry*, nr. 153, 1996, pp. 137 – 142.

Simonsson-Sarnecki, M., Lundh, L.G., Torestad, B., Baghy, R.M., Taylor, G.J. şi

Parker, J.D.A. – „A Swedish translation of the 20-item Toronto Alexithymia Scale: Cross-validation of the factor structure", în *Scandinavian*

Journal of Psychology, nr. 41, 1996, pp. 25 – 30.

Stiram, T.G., Chaturvedi, S.K., Gopinath, PS. şi Shanmugam, V. –

„Controlled study of alexithymic characteristics în patients with psychogenic pain", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 47, 1987, pp. 11 – 17.

Stiram, T.G., Pratap. L. şi Shanmugam, V. – „Towards enhancing the utility of the Beth Israel Hospital Psychosomatic Questionnaire", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 49, 1988, pp. 205 – 211.

Taylor, G.J. şi Baghy, R.M. – „Measurement of alexithymia: Recommendations for clinical practice and future research", în *Psychiatric Clinics of North*

America, nr. 11, 1988, pp. 351 – 366.

Taylor, G.J., Baghy, R.M. şi Parker, J.D.A. – *Disorders of Affect Regulation*: *Alexithymia în Medical and Psychiatric lllness*, Cambridge (Marea Britanie), Cambridge U.P., 1997.

Taylor, G.J., Ryan, D.P. şi Baghy, R.M. – „Toward the development of a new self-report alexithymia scale", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, nr. 44, 1985, pp. 191 – 199.

Vingerhoets, J.J.M., Van Heck, G.L., Grim, R. şi Bermond, B. – „Alexithymia:

A further exploration of its nomological network", în *Psychotherapy and*

Psychosomatics, nr. 64, 1995, pp. 32 – 42.

Vorst, H.C.M. şi Bermond, B.

— *Validity and Reliability of the Bermond-Vorst*

Alexithymia Questionnaire (material prezentat la cea de-a doua Conferinţă internaţională asupra [non-l exprimării emoţiilor în condiţii de sănătate şi boală), Universitatea din Tilburg, Olanda, iunie, 1999.

Wise, T.N., Mann, L.S., Mitchell, J.D., Hryvniak, M. şi Hill, B. – „Secondary alexithymia: An empirical validation", în *Comprehensive Psychiatry*, nr. 31, 1990, pp. 284 – 288.

Zachary, R.A. – *Shipley Institute of Living Scale* (manual revizuit), Los Angeles, Western Psychological Services, 1986.

Zech, E., Luminet, O., Rime, B. şi Wagner, H. – „Alexithymia and its measurement: Confirmatory factor analyses of the 20-item Toronto Alexithymia

Scale and the Bermond-Vorst alexithymia questionnaire", în *European*

Journal of Personality, nr. 13, 1999, pp. 511 – 532.

CAPITOLUL 15

Selectarea unui instrument de evaluare a inteligenţei emoţionale

Scalele de aptitudini de

JOHN D. MAYER, DAVID R. CARUSO şi PETER SALOVEY

Construirea modelelor teoretice pentru inteligenţa emoţională a fost urmată în paralel de construirea testelor pentru evaluarea conceptului. Încă din

1990, când a fost raportată prima scală de evaluare a unui aspect al inteligenţei emoţionale într-o revistă ştiinţifică (Mayer, Di Paolo şi Salovey, 1990), au apărut o explozie de instrumente de măsurare a inteligenţei emoţionale. Acestea includ un număr de scale de autoevaluare neştiinţifice, care au apărut în ziare, reviste şi pe site-uri de pe Internet (de exemplu, în revistele *USA Today* şi *Utne Reader*), precum şi o mare varietate de demersuri notabile (Bar-On, 1997; Boyatzis, Goleman şi Hay/McBer, 1999; Cooper, 1996/1997; Mayer şi Geher, 1996; Mayer, Salovey şi Caruso, 1997, 1999 a).

Cu atât de multe teste disponibile, ar fi utilă o analiză a scalelor de evaluare existente şi noi o oferim la începutul acestui capitol. Aici, vom analiza zona de acoperire şi metoda de evaluare pentru fiecare scală. Ne-am interesat de instrumentele de evaluare a inteligenţei emoţionale ca aptitudine, deoarece considerăm că acestea sunt cele mai promiţătoare. În ultima parte a acestui capitol, vom analiza scalele curente de evaluare a inteligenţei emoţionale şi, în final, corelaţiile inteligenţei emoţionale, definită ca formă de inteligenţă.

PROBLEME GENERALE DE EVALUARE ÎN SELECŢIA UNEI SCALE

Ce măsoară testele de inteligenţă emoţională?

Problema validităţii de conţinut

Primul considerent în evaluarea unui instrument de măsură a inteligenţei emoţionale este aspectul vieţii mentale vizat de test. Potrivirea între ceea ce afirmă testul că evaluează şi conţinutul itemilor săi este cunoscută sub denumirea de validitate de conţinut. Conţinutul testelor de inteligenţă emoţională variază foarte mult datorită faptului că interpretările sensurilor termenului de *inteligenţă emoţională* variază foarte mult (vezi capitolul 5). Tabelul 15.1 oferă o comparaţie a scalelor, organizate în trei grupuri: aptitudini, autoraportare şi evaluare cu observator. Aceste distincţii sunt discutate pe larg în continuare. Pentru moment, însă, ne vom

concentra asupra conţinutului fiecărei scale.

Scala de aptitudini reprezentată este Scala Multifactorială de Evaluare a

Inteligenţei Emoţionale (*Multifactor Emotional Intelligence Scale* – MERS). Această scală evaluează inteligenţa emoţională potrivit teoriei că inteligenţa emoţională este o inteligenţă separată, legată de procesarea informaţiei emoţionale (Mayer şi

Salovey, 1997; Salovey, Bedell, Detweiler şi Mayer, 2000). Este împărţită în patru componente. Prima, *percepţia emoţiilor*, implică aptitudini ca identificarea emoţiilor pe chipuri, în muzică şi în povestiri. A doua, *facilitarea emoţională a gândirii*, implică aptitudini ca asocierea emoţiilor cu alte senzaţii mentale precum gustul şi culoarea (relaţii care ar putea fi folosite în producţia artistică) şi folosirea emoţiei în gândire şi rezolvarea de probleme. Al treilea domeniu, *înţelegerea emoţiilor*, implică rezolvarea problemelor emoţionale precum cunoaşterea emoţiilor similare sau opuse şi relaţiile exprimate de ele. Al patrulea domeniu, *gestionarea emoţiilor*, implică înţelegerea implicaţiilor actelor sociale asupra emoţiilor şi reglarea emoţiei la sine şi la ceilalţi.

În continuare, trecem la două scale de autoraportare. EQ-i al lui Bar-On intenţionează să măsoare „un şir de capacităţi, competenţe şi aptitudini care influenţează aptitudinea de a face faţă cu succes solicitărilor şi presiunilor mediului" (Bar-On, 1997, pl4). EQ-i este împărţit în cinci secţiuni. Prima, *intrapersonală*, include evaluarea autoconştientizării, a aptitudinii de autoafirmare şi a aptitudinii de a se privi într-o lumină pozitivă. A doua, *interpersonală*, include aptitudini ca empatia şi responsabilitatea socială. A treia, *gestio*narea *stresului*, include aptitudini ca rezolvarea de probleme şi testarea realităţii. A patra, *adaptabilitatea*, include toleranţa la stres şi controlul impulsurilor. În final, *dispoziţia generală* include fericirea şi optimismul. (Vezi capitolul 17 pentru o perspectivă recentă asupra EQ-i, care indică dispoziţia generală ca facilitator al inteligenţei emoţionale, şi nu o componentă a acesteia.)

A doua scală de autoraportare, Harta EQ (Cooper, 1996/1997), împarte şi ea inteligenţa emoţională în cinci atribute. Primul, *mediul actual*, evaluează presiunile şi satisfacţiile vieţii. Al doilea, *cunoaşterea emoţiilor*, include evaluări ale autoconştientizării emoţiilor, exprimării emoţiilor şi ale perceperii emoţiilor altor persoane. Al treilea,

competenţele EQ, include intenţionalitatea, creativitatea, reziliența, conexiunile interpersonale şi nemulţumirea constructivă. Al patrulea, *valorile şi atitudinile EQ*, include perspectiva, compasiunea, intuiţia, amploarea încrederii, puterea personală şi eul integrat. În final, zona de *rezultate* a hărţii EQ

evaluează rezultatele explicite ale inteligenţei emoţionale: sănătatea generală, calitatea vieţii, coeficientul relaţional şi performanţa optimă.

Trecem, în continuare, la o scală cu dublă posibilitate – autoraportare şi evaluare cu observatori, Inventarul de Competenţă Emoţională (*The emoţional*

Competence Inventory – ECI) care defineşte inteligenţa emoţională prin „capacitatea de a-şi recunoaşte sentimentele şi de a recunoaştere sentimentele altor persoane, de a se motiva şi de a-şi gestiona bine emoţiile, cu sine şi în relaţii".

Tabelul 15.1 – Inteligenţa emoţională şi testele de personalitate, folosind aptitudinile, autoraportarea şi evaluarea cu observatori ca modalităţi de măsurare

Performanţe

Scala de Inteligenţă Emoţionali Multifactorială

(MERS)

(Mayer, Salovey şi

Caruso, 1997/1999)

Percepţia emoţiilor

Identificarea emoţiilor pe chipuri, în desene abstracte, în muzică şi în povestiri

Facilitarea emoţională

Traducerea sentimentelor (sinestezie), folosirea emoţiilor pentru judecăţi (prejudecăţi emoţionale)

Înţelegerea emoţiilor

Definirea emoţiilor, amestecuri emoţionale complexe, tranziţii emoţionale, perspective emoţionale

Gestionarea emoţiilor

Gestionarea emoţiilor proprii şi a emoţiilor altor persoane

Bar-On EQ-i

(Bar-On, 1997)

Intrapersonal

Conştientizarea emoţiilor proprii, asertivitatea, autoaprecierea,

autoactualizarea, independenţa

Interpersonal

Empatie, relaţii interpersonale, responsabilitate socială

Gestionarea stresului

Rezolvarea de probleme, testarea realităţii, flexibilitate

Adaptabilitatea

Toleranţa la stres, controlul impulsurilor

Dispoziţia generală

Fericire, optimism

Harta EQ

(Cooper, 1996/1997)

Mediul actual

Presiunile, satisfacţiile vieţii

Cunoaşterea emoţiilor

Conştientizarea emoţiilor proprii, exprimarea emoţiilor, conştientizarea emoţiilor altor persoane

Competenţe EQ

Intenţionalitate, creativitate, rezilienţă, conexiuni interpersonale, nemulţumire constructivă

Valori şi atitudini EQ

Perspectivă, compasiune, intuiţie, sfera încrederii, puterea personală, eul integrat

Rezultate EQ

Sănătatea generală, calitatea vieţii, coeficientul relaţional, performanţa optimă

Evaluarea cu observator

Inventarul de Competenţă

Emoţională

(ECI)

(Boyatzis, Goleman şi

Hay/McBer, 1999)

Autoconştientizarea

Conştientizarea emoţiilor proprii, autoevaluarea exactă, încrederea în sine

Conştiinţa socială

Empatie, conştiinţă organizaţională, orientarea spre servicii

Autogestiunea

Autocontrolul, capacitatea de a merita încrederea,

conştiinciozitatea, adaptabilitatea, orientarea spre realizări, iniţiativă

Aptitudinile sociale

Dezvoltarea altora, capacitatea de a conduce, influenţa, comunicarea, catalizarea schimbării, gestionarea conflictelor, construirea legăturilor, lucrul în echipă

(Boyatzis şi colaboratorii, 1999, p. 1). ECI măsoară patru aspecte ale inteligenţei emoţionale. Primul, *autoconştientizarea*, include evaluări ale conştientizării emoţiilor proprii, autoevaluarea exactă şi încrederea în sine. Al doilea, *autogestiunea*, evaluează autocontrolul, capacitatea de a merita încrederea, conştiinciozitatea, adaptabilitatea, orientarea spre realizări şi iniţiativa. Al treilea, *conştiinţa socială*, empatia, conştiinţa organizaţională, orientarea spre servicii. Al patrulea, *aptitudinile sociale*, include evaluări pentru sprijinirea dezvoltării altor persoane, capacitatea de a conduce, influenţa, comunicarea, catalizarea schimbării, gestionarea conflictelor, construirea legăturilor, lucrul în echipă şi colaborarea. Aceste competenţe sunt măsurate cerându-i observatorului să evalueze persoana-ţintă, dar şi cerându-i acesteia să se autoevalueze.

Care test reprezintă prin conţinutul său cel mai bine conceptul de inteligenţă emoţională? Pentru a ajuta la evaluarea conţinutului instrumentelor de măsură a inteligenţei emoţionale, trebuie să definim emoţia şi inteligenţa. Emoţia este un sistem de răspunsuri organizate care coordonează schimbările fiziologice, perceptuale, experienţiale, cognitive şi alte schimbări în experienţe coerente ale dispoziţiilor şi sentimentelor, precum fericirea, furia, tristeţea şi surpriza (Smith şi Lazarus, 1990, p. 610). Emoţiile apar, de obicei, ca răspuns la schimbările din relaţii. Inteligenţa are multe definiţii diferite, dar cele centrale pun întotdeauna un accent important pe gândirea abstractă şi, secundar, se pot referi la adaptare.

Terman (1921, p. 128) a afirmat că „o persoană este inteligentă în măsura în care este capabilă de gândire abstractă".

În altă parte, am arătat că un mare număr de modele din categoria „inteligenţei emoţionale" reflectă personalitatea în sens larg (Mayer, Salovey şi Caruso, 2000). Personalitatea implică toate componentele principale ale persoanei – mecanismele, procesele, structurile, şi aşa mai departe –, felul în care sunt organizate aceste părţi şi în care se dezvoltă (Mayer, 1998). De exemplu, un instrument folosit pe scară largă este Inventarul de Personalitate California (CPI –

Gough, Această scală măsoară patru mari aspecte ale personalităţii. Primul, *stilul interpersonal*, conţine subscalele dominanţei, capacităţii de statut, sociabilităţii, prezenţei sociale, acceptării de sine, independenţei şi empatiei. Al doilea, *managementul de sine*, măsoară responsabilitatea, conformismul social, autocontrolul, impresia bună, comunalitatea, starea de bine şi toleranţa. Al treilea, *motivaţiile şi stilul de gândire*, include subscalele realizarea prin conformism, realizarea prin independenţă şi fluenţa conceptuală. Al patrulea, *caracteristicile personale*, intuiţia psihologică, flexibilitatea şi feminitatea/masculinitatea. În comparaţie cu o scală de personalitate precum CPI, părerea noastră este că un instrument de evaluare al inteligenţei emoţionale trebuie să se diferenţieze centrându-se pe ideea că o persoană gândeşte inteligent cu emoţiile proprii şi, analog, emoţiile amplifică inteligenţa. Analiza arată că unele dintre scalele inteligenţei emoţionale prezentate par deja să prezinte suprapuneri considerabile cu instrumente standard de evaluare a personalităţii, precum CPI.

Aceasta nu este, pur şi simplu, o problemă de semantică. Reflectă aspecte fundamentale ale validităţii de conţinut – care măsoară testul – şi validităţii incrementiale – ce adaugă testul la înţelegerea noastră faţă de ceea ce ştim sau putem deja evalua, cu testele existente. În realitate, suprapunerea dintre instrumentele de autoraportare a inteligenţei emoţionale şi inventarele de personalitate a condus recent un grup de cercetători la concluzia că „aşa cum s-a postulat în prezent, o foarte mică parte din inteligenţa emoţională este unică şi solidă din punct de vedere psihometric. Astfel, chestionarele (de autoraportare) sunt prea apropiate de trăsături de personalitate «consacrate» (pentru a fi considerate ceva nou)" (Davies, Stankov şi Roberts, 1998, p. 1013).

Deşi credem că citatul de mai sus reprezintă o poziţie extremă, gradul de suprapunere dintre scalele de autoraportare a inteligenţei emoţionale şi scalele de personalitate existente e un motiv justificat de îngrijorare. Dată fiind importanţa inteligenţei emoţionale în ochii multor persoane, ar fi bine să ne asigurăm că reprezintă, totuşi, ceva nou.

Modalităţi de măsurare

Acum trecem la a doua dimensiune, pe baza căreia vom evalua testele de inteligenţă emoţională: metoda prin care testul adună

informaţia. Cum am arătat în Tabelul 15.1, aceste teste folosesc autoraportarea, evaluarea cu observatori sau măsurători bazate pe performanţă.

Autoraportarea – Instrumentele cu autoraportare solicită ca subiectul să aleagă dintr-o serie de afirmaţii descriptive, indicând în ce măsură acestea îl caracterizează sau nu. De exemplu, se pot pune întrebări de genul: „În general, vă e clar care sunt sentimentele dvs. sau sunteţi confuz în privinţa lor?" (Mayer şi Gaschke, 1988; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey şi Palfai, 1995). Aptitudinile şi trăsăturile autoraportate se bazează pe autoînţelegerea individului. Dacă imaginea de sine a unei persoane este exactă, atunci acest tip de evaluare poate fi adesea un instrument precis de măsurare a aptitudinii sau a trăsăturii reale.

Dacă imaginea de sine a persoanei este inexactă, cum se întâmplă adesea (Taylor şi Brown, 1988), atunci instrumentele cu autoraportare dau informaţii despre imaginea de sine a persoanei, şi nu despre aptitudinea sau trăsătura reală. Oamenii sunt raportori de o inexactitate notorie în mai multe domenii de funcţionare, printre care cea a aptitudinilor: inteligenţa autoraportată corelează modest cu inteligenţa reală măsurată – sub 0, 30 sau pe aproape (Paulhus, Lysy şi Vik, 1998).

Aceste asocieri arată că autoraportările oamenilor despre aptitudinile lor mentale sunt independente de aptitudinile lor reale. Deşi credinţele despre sine sunt importante (Bandura, 1977, 1997), noi căutăm măsurarea inteligenţei emoţionale reale. Spre deosebire de autoraportare, evaluările performanţelor captează faţete ale inteligenţei emoţionale autentice.

Evaluarea cu raportor – Raportorii sunt a doua metodă folosită pentru măsurarea trăsăturilor. Folosirea raportorilor furnizează informaţii despre modul în care o persoană e percepută de alţii şi include itemi de genul: „Indicaţi nivelul

(foarte înalt, înalt, mediu, scăzut, foarte scăzut) atins de persoană pentru fiecare dintre următoarele: rămâne deschis la idei; se adaptează uşor la schimbări; este un bun ascultător".

Această alternativă prezintă avantaje evidente faţă de evaluările prin autoraportare – sau nu? Abordarea cu raportor evaluează, în esenţă, reputaţia persoanei. Această reputaţie este influenţată de multe lucruri, precum felul în care îşi tratează colaboratorii, dar şi de

sistemul de credinţe al raportorului asupra modului de funcţionare al personalităţii (Funder, 1995). Avantajul folosirii raportorilor este că se obţine o foarte bună idee despre reputaţia persoanei – şi reputaţiile sunt importante (Hogan şi Shelton, 1998). Reputaţia unei persoane poate fi chiar mai importantă decât aptitudinile sale reale pentru anumite scopuri (de exemplu, pentru un candidat la alegeri), dar reputaţia este diferită de aptitudini, în plus, unele aspecte ale reputaţiei sunt clar vizibile şi par evaluate corect.

Acestea includ fluenţa verbală şi sociabilitatea. Dar stilurile şi capacităţile cognitive mai interiorizate sunt evaluate mult mai puţin exact (Funder şi Dobroth, Din acest motiv, ceea ce percepe un raportor rămâne la o oarecare distanţă de aptitudinile reale.

O abordare înrudită include observatori care codifică direct comportamente specifice (abordarea cu evaluare prin observatori). Deşi nu cunoaştem niciun test de inteligenţă emoţională care să folosească această metodă, ea ar fi potrivită numai pentru comportamentele observabile, nu şi pentru aptitudinile mentale fără consecinţe comportamentale fixe.

Măsurarea aptitudinilor sau a performanţelor – A treia metodă de evaluare a unei trăsături este folosirea evaluării unei performanţe. Cu această metodă, pentru a stabili inteligenţa unei persoane, individul e rugat să rezolve probleme gen: „Cât fac treisprezece înmulţit cu trei?"; „Ce înseamnă cuvântul *analiză*?";

sau „Ce oraş este capitala Franţei?" Testarea aptitudinilor este standardul de aur în cercetarea inteligenţei, pentru că inteligenţa corespunde capacităţii reale de a obţine performanţe bune în îndeplinirea unor sarcini mentale, nu doar a credinţelor personale despre aceste capacităţi (Carroll, 1993; Mayer şi Salovey, 1993;

Neisser şi colaboratorii, 1996; Scarr, 1989). Dacă cineva doreşte să înţeleagă cât de bine percep oamenii emoţiile, le poate arăta, de exemplu, un chip trist şi poate observa dacă aceştia recunosc expresia facială. Sau, dacă cineva vrea să înţeleagă cât de bine gândeşte despre emoţii, poate furniza o problemă emoţională şi evalua calitatea raţionamentului în răspunsul la problemă.

ABORDAREA APTITUDINALĂ

ÎN EVALUAREA INTELIGENŢEI EMOŢIONALE

Această prezentare scurtă indică faptul că testele disponibile pentru inteligenţa emoţională variază foarte mult din punct de vedere

al conţinutului şi al metodei de evaluare. Diferite teste sunt valide pentru diferite scopuri. Am ales să urmărim o abordare aptitudinală a inteligenţei emoţionale, în parte datorită angajamentului propriu faţă de modelul inteligenţei în abordarea conceptului de inteligenţă emoţională şi în parte datorită avantajelor inerente ale acestei abordări. Pentru analize mai aprofundate ale scalelor de autoraportare vă recomandăm capitole suplimentare din această carte (vezi şi Salovey, Woolery şi

Mayer, sub tipar). În continuarea capitolului ne vom concentra pe evaluări aptitudinale ale inteligenţei emoţionale şi pe predictorii lor.

Probleme de evaluare specifice testării aptitudinale

Multe probleme legate de testarea aptitudinală a inteligenţei emoţionale au fost rezolvate în moduri foarte bine gândite în literatura de cercetare strâns legată de inteligenţa emoţională. Cititorii interesaţi ar putea dori să examineze analize ale comunicării nonverbale (Buck, 1984), ale acurateţei empatice (Ickes „ale percepţiei emoţionale (Lane şi colaboratorii, 1996), inteligenţei sociale

(Legree, 1995; Sternberg şi Smith, 1985; Thorndike şi Stein, 1937; Wong, Day, Maxwell şi Meara, 1995) şi ale altor tipuri de inteligenţe corelate cu inteligenţa emoţională (vezi Mayer, Salovey şi Caruso, 2000, pentru o descriere completă).

Problema răspunsului corect – Prima dificultate legată de evaluarea inteligenţei emoţionale ca formă de inteligenţă este stabilirea răspunsului corect la o anumită problemă. Să spunem, de exemplu, că vrem să ştim câtă emoţie pozitivă este sugerată de un desen abstract. Ce ar trebui să acceptăm drept răspuns corect? Oamenii spun adesea că nu există un mod corect de a simţi şi extind această filosofie la situaţia prezentă remarcând: „Indiferent ce gândeşti, e bine", cu sensul că orice reacţie are o persoană în faţa unei opere de artă, e un răspuns bun sau, cel puţin, o problemă personală. Înţelegem aceste puncte de vedere;

ele recunosc diferenţele legitime de percepţie de la o persoană la alta şi reprezintă o realitate practică în multe domenii ale vieţii. În acelaşi timp, credem că există limite pentru interpretările legitime – adică, interpretarea opusă e şi ea posibilă.

Noi pledăm pentru faptul că există o bază pentru stabilirea unui „răspuns corect" la itemii testelor de inteligenţă emoţională, deoarece

există fundamente atât evoluţioniste, cât şi culturale pentru fidelitatea informaţiei semnalate de emoţii. Biologic vorbind, există un limbaj corporal emoţional inter-specii, astfel încât recunoaştem cu uşurinţă stări emoţionale precum mulţumirea pisicii sau furia câinelui. Evoluţia emoţiilor a fost discutată cu multe amănunte de către

Darwin (1972/1965), care a susţinut existenţa unui „limbaj" emoţional constant comun unui mare număr de specii şi a expresiilor emoţionale faciale universale la om – o poziţie puternic susţinută şi o sută de ani mai târziu (Ekman, 1973).

Din punct de vedere cultural, memele culturale – idei care se reproduc prin intermediul cărţilor, înregistrărilor, articolelor şi Internetului – pot fi considerate analogul genelor biologice. Ideile emoţionale sunt diseminate şi reproduse ca idei populare în funcţie de gradul în care oamenii dintr-o anumită cultură le consideră utile. Această transmitere culturală perpetuează şi mai mult legătura biologică şi evoluţia culturală a înţelegerii emoţiilor (Ball, 1984).

Dacă vrem să impunem un criteriu al corectitudinii pentru itemii testelor inteligenţei emoţionale – lucru imperativ, dacă dorim să folosim abordarea aptitudinală – avem cel puţin trei alternative pentru desemnarea unui răspuns corect: criterii-ţintă, criteriile experţilor sau criterii consensuale. Criteriile-ţintă pot fi ilustrate prin exemplul următor. Să spunem că facem un sondaj în firmă şi întrebăm o multitudine de persoane cum se simte colegul lor Todd. Unii spun că e bine, alţii că e trist şi alţii, că e furios. Dacă vom compara supoziţiile oamenilor cu ceea ce ne spune Todd că simte într-adevăr (de exemplu, „puţin trist"), acesta ar fi un criteriu-ţintă; adică cei care au presupus că „este trist" au întrunit criteriul de corectitudine. În cercetarea noastră, am rugat subiecţii să scrie ce fac şi ce gândesc şi, de asemenea, ce simt. Această descriere scrisă devine un punct la o sarcină de aptitudini. Subiectul care face testul ghiceşte cum se simţea ţinta în momentul respectiv, folosind mai multe scale de estimare a emoţiilor.

Dimpotrivă, criteriile experţilor sunt stabilite în acelaşi exemplu cerându-le unor experţi în emoţii (psihologi clinicieni, cercetători ai emoţiilor) să citească povestea ţintei şi, folosindu-şi cunoştinţele şi experienţa, să stabilească ce simţea persoana în acel moment. Subiectul primeşte puncte dacă evaluarea sa corespunde cu cea a experţilor. A treia metodă, consensul, sondează evaluările a sute de oameni. Subiectul primeşte puncte pentru alegerea aceloraşi emoţii ca

grupul.

Corelaţiile între cele trei criterii de mai sus sunt în general pozitive. De pildă, corelaţiile între scorurile-ţintă şi scorul la consens pentru 12 teste aptitudinale de inteligenţă emoţională au mers de la o corelaţie pozitivă slabă de 0, 22 la o corelaţie pozitivă foarte înaltă de 0, 81 (Mayer, Caruso şi Salovey, 1999). Aceste rezultate indică faptul că scorurile-ţintă şi cele de consens sunt adesea similare.

Un aspect important al acestor trei metode de cotare este acela că similaritatea lor ne permite să observăm că unele răspunsuri sunt mai plauzibile decât altele, în cercetarea noastră, am descoperit că criteriul consens este cel mai bun mijloc unic de determinare a răspunsului corect, din două motive. Întâi, ţinta pare să-şi minimalizeze propriile sentimente negative atunci când este întrebată despre ele

(Mayer şi Geher, 1996). În al doilea rând, într-un grup cu un număr important de persoane, eşantionarea observaţiilor pare să furnizeze un predictor bun (Legree, 1995; Mayer şi Geher, 1996; Mayer, Cruso şi Salovey, 1999). În plus, dacă subscriem la ideea că semnalele emoţionale evoluează biologic sau cultural, atunci un eşantion mare, reprezentativ, de observatori este probabil un bun predictor al corectitudinii, cel puţin în anumite condiţii.

Cum evaluăm dacă oamenii îşi pot recunoaşte propriile sentimente?

— Până în prezent, am discutat acurateţea unei persoane în evaluarea emoţiilor altei persoane. Există oare un mod de stabilire a acurateţei unei persoane în evaluarea *propriilor* sentimente? Sigur, putem întreba direct persoana, dar acest tip de evaluări autoraportate se corelează adesea înalt cu dispoziţia prezentă: persoanele fericite spun că-şi înţeleg sentimentele şi persoanele nefericite, că sunt confuze în privinţa lor (Mayer şi Gaschke, 1988). Din fericire, există şi alte abordări. De exemplu, se pot evalua semnele fiziologice ale emoţiilor (activitatea corticală localizată, creşterea frecvenţei cardiace, presiunea sangvină sistolică, conductanţa pielii etc.) şi se pot compara cu autoraportarea persoanei (Davidson şi Irwin, 1998; Gross, 1998). Acest tip de procedură necesită foarte mult echipament şi, să nu uităm, experienţă. Din fericire, o evaluare psihofiziologică poate să nu fie neapărat necesară pentru a descoperi cât de bine se pricep oamenii să-şi citească emoţiile. Într-un cadru de laborator controlat atent,

Zuckerman, Rosenthal şi colaboratorii au descoperit că percepţia emoţiei propriei persoane corelează semnificativ cu capacitatea de evaluare a emoţiilor altor persoane (Zuckerman, Lipets, Koivumaki şi Rosenthal, 1975; Zuckerman, Hali, DeFrank şi Rosenthal, 1976). Din acest motiv, este de aşteptat ca sarcinile incluse în mod tipic în scalele aptitudinale de inteligenţă emoţională pentru măsurarea aptitudinii persoanei de a percepe emoţia – pe figurile persoanelor din jur, reacţiile lor la opere de artă etc. – să indice şi o capacitate introspectivă.

Problema fidelităţii – O altă problemă semnalată în legătură cu evaluarea aptitudinală a inteligenţei emoţionale este gradul de fidelitate (dacă măsoară în mod constant aptitudinea dorită). De exemplu, Davies şi colaboratorii (1998) au descoperit că primele „evaluări obiective ale inteligenţei emoţionale suferă de o fidelitate slabă" (p. 1013). Scalele de percepţie nonverbală (care includ o evaluare a percepţiei emoţiilor) au suferit din cauza fidelităţii slabe (Buck, 1984; Mayer şi colaboratorii, 1990). Primele teste de evaluare a inteligenţei emoţionale aveau o fidelitate modestă, în zona r = 0, 50. Deşi am considerat aceste fidelităţi acceptabile pentru cercetarea experimentală de la începutul anilor 1990, noile scale de aptitudini au demonstrat o consistenţă internă înaltă. Secţiunea următoare descrie construirea acestui tip de scale şi obiectivele evaluărilor lor.

ABORDAREA NOASTRĂ ASUPRA INTELIGENŢEI EMOŢIONALE

Modelul aptitudinal propus de Mayer şi Salovey pentru inteligenţa emoţională se baza pe o linie teoretică ce urmărea ca, plecând de la o noţiune generală de inteligenţă emoţională, să se ajungă la o formă care să poată fi operaţionalizată (Mayer şi Salovey, 1993, 1995, 1997; Salovey şi Mayer, 1990). Potrivit acestui cadru teoretic, inteligenţa emoţională include capacitatea de a gândi cu şi despre emoţii, inclusiv „(1) capacitatea de a percepe corect, evalua şi exprima emoţiile;

capacitatea de a accesa şi/sau genera sentimente când ele facilitează gândirea;

capacitatea de a înţelege emoţia şi informaţiile emoţionale; şi (4) capacitatea de a modula emoţiile pentru a promova dezvoltarea personală şi intelectuală".

(Mayer şi Salovey, 1997, p. 10, *numerotare adăugată aici*).

Scalele de aptitudini discutate mai jos măsoară, fiecare, unul

dintre aceste patru domenii de aptitudini: perceperea, utilizarea, înţelegerea şi gestionarea.

INSTRUMENTE MULTI-SARCINĂ ÎN EVALUAREA INTELIGENŢEI EMOŢIONALE

Apariţia instrumentelor multi-sarcină

Primii ani 1990 au cunoscut dezvoltarea şi studiul primelor instrumente de evaluare a aspectelor inteligenţei emoţionale, de exemplu instrumente de evaluare individuală a percepţiei emoţionale sau a înţelegerii emoţiilor (Mayer şi colaboratorii, 1990; Mayer şi Geher, 1996; pentru o prezentare a literaturii, vezi Mayer, Salovey şi Caruso, 2000). Dar studiul mai aprofundat al inteligenţei emoţionale a apărut odată cu analizarea mai multor sarcini la un loc. Acest lucru era necesar deoarece o inteligenţă este definită, în mod clasic, drept un grup de aptitudini mentale care se dezvoltă şi se degradează, mai mult sau mai puţin, laolaltă, în cazul inteligenţei emoţionale, am început construirea unei serii de teste de aptitudini multi-sarcină la mijlocul anilor 1990; primul a fost Scala de Inteligenţă Emoţională Multifactorială (MERS), un test de aptitudini cu 12 subscale, şi apoi Testul de Inteligenţă Emoţională Mayer, Salovey şi Caruso (*Mayer*, *Salovey*, *and Caruso Emotional Intelligence Test* – MSCEIT; Mayer şi colaboratorii, 1999 a). Aici vom vorbi despre MSCEIT, ultima noastră scală (vezi Mayer, Caruso şi Salovey, pentru o descriere a MERS).

Testul de inteligenţă emoţională Mayer, Salovey şi Caruso

MSCEIT este o scală de aptitudini pentru inteligenţa emoţională, conceput pentru a furniza un scor general la inteligenţa emoţională şi scoruri la subscalele percepere, facilitare, înţelegere şi gestionare. Fiecare ramură include mai multe subteste, dintre care unele sunt descrise mai jos.

Ramura 1: Perceperea emoţiilor – MSCEIT conţine trei subteste ce măsoară percepţia emoţiilor: pe figurile umane, în peisaje şi în desene abstracte. Un desen de tipul celor folosite în MSCEIT este indicat în Figura 15.1. În această subscală, persoana priveşte desenul (sau faţa, peisajul) şi apoi trebuie să declare cantitatea de conţinut emoţional, evaluând, de exemplu, cât de multă fericire, tristeţe, frică etc. Îi trezeşte desenul. Pentru fiecare emoţie, participantul răspunde folosind o scală în cinci trepte. De pildă, în desenul indicat în Figura

15.1, cercurile galbene, albastre şi de alte culori pot sugera fericirea, astfel se aşteaptă ca participantul să indice prezenţa fericirii. Mai mult, culorile calde şi formele rotunjite sugerează şi absenţa furiei, astfel se poate aştepta ca participantul să indice absenţa furiei.

În MSCEIT, sarcinile din Ramura 1 sunt construite pentru a fi cât mai puţin contaminate cu conţinut verbal. Din acest motiv, alternativele de răspuns pentru un anumit item din sarcinile peisaj şi desen sunt ancorate pe chipuri ce exprimă grade diferite din fiecare emoţie (sunt folosite şi etichete verbale pentru a clarifica orice ambiguitate a desenului). Cu toate acestea, sarcina cu chipuri foloseşte o scală numerică, pentru a evita orice interferenţă între chipurile de evaluat şi cele care formează scalele de răspuns.

Ramura 2: Facilitarea emoţiilor – MSCEIT conţine mai multe subscale care evaluează dacă oamenii folosesc emoţiile pentru a facilita activităţile cognitive.

Cea mai importantă pentru acest tip de evaluare este subscala sinesteziei. Sarcina sinesteziei cere participanţilor să evalueze similaritatea dintre o trăire emoţională, ca iubirea, şi alte experienţe interne, precum temperatura şi senzaţiile gustative.

Ideea este că aceste comparaţii interne arată că emoţiile nu sunt doar simţite şi percepute, ci şi procesate iniţial într-un mod mai profund. Un participant poate fi rugat: „Imaginaţi-vă că simţiţi iubire faţă de un prieten, care a fost foarte cald şi solidar cu dumneavoastră. Cât de mult seamănă această iubire cu fiecare din senzaţiile următoare?”

Deloc asemănător Foarte asemănător

Cald 1 2 3 4 5

Lent 12 3 4 5

Alte teste din Ramura 2 din MSCEIT evaluează facilitarea în alte moduri.

Ramura 3: înţelegerea emoţiilor – Al treilea grup de sarcini din MSCEIT

studiază înţelegerea emoţiilor. Aceste sarcini includ amestecuri, în care o persoană încearcă să asocieze un set de emoţii, precum bucuria şi acceptarea, cu o emoţie unică – cea mai apropiată de acestea. Răspunsurile sunt sub forma alegerilor multiple. Un item poate fi întrebarea „care alternative combină bucuria şi acceptarea: (a) vinovăţia, (b) provocarea, (c) nebunia, (d) iubirea sau (e) dorinţa”.

Este inclusă şi o sarcină tranziţională, în care participantul este întrebat ce se întâmplă când o emoţie se intensifică sau se schimbă. De exemplu, un item ar putea fi „Jamie s-a simţit din ce în ce mai fericit, bucuros şi entuziasmat; dacă această trăire s-ar intensifica, ea ar fi cea mai apropiată de (a) provocare, (b)

admiraţie, (c) mândrie, (d) linişte, (e) extaz". O sarcină similară de progresii le cere participanţilor să identifice o schimbare de relaţie care ar putea produce o schimbare de dispoziţie. De exemplu, participanţii ar putea alege o alternativă ca

„O bucată muzicală care îi plăcea a fost difuzată la radio" pentru a explica de ce fericirea unei persoane se poate intensifica uşor. În această ramură mai există şi alte sarcini.

Ramura 4: Gestionarea emoţiilor – Sarcinile de management emoţional urmăresc modul cel mai bun de reglare a emoţiilor, la sine şi la ceilalţi. Fiecare item din grupul de gestionare a emoţiilor descrie o persoană care are ca scop să schimbe sau să menţină un sentiment precum fericirea ori să se simtă mai bine.

Persoana care dă testul trebuie să aleagă o anumită alternativă care descrie o desfăşurare a evenimentelor care ar putea satisface obiectivul. De exemplu, dacă o persoană tristă vrea să se înveselească, alternativele ar putea fi „conversaţia cu prietenii", „vizionarea unui film violent", „o masă copioasă", sau „o plimbare solitară". Unele alternative au un grad mai mare de probabilitate de a înveseli o persoană comparativ cu altele şi acestea au un scor mai înalt, în funcţie de criteriul consensual. Subscala managementului emoţional în situaţii sociale este similară, cu excepţia faptului că sunt descrise situaţii sociale mai complexe şi acţiunile implică cel mai des interacţiuni interpersonale.

PROPRIETĂŢILE GENERALE ALE TESTELOR DE APTITUDINI ÎN EVALUAREA INTELIGENŢEI EMOŢIONALE

Rezultatele de la MSCEIT şi de la precursorul său, MERS, aduc din ce în ce mai multe informaţii despre evaluarea inteligenţei emoţionale ca aptitudine şi despre ceea ce prezice ea. În această secţiune, vom examina dovezile în sprijinul ideii că inteligenţa emoţională este o formă de inteligenţă. Pentru a fi considerată inteligenţă standard, o inteligenţă trebuie să întrunească un număr de criterii.

Trebuie, desigur, să fie constantă în timp. În plus, sarcinile

despre care se crede că evaluează inteligenţa trebuie să fie înrudite cu (şi independente de) alte forme de inteligenţă existente. În final, inteligenţa trebuie să se dezvolte cu vârsta.

Fidelitatea testelor de aptitudini pentru evaluarea

INTELIGENŢEI EMOŢIONALE

Mai devreme, am indicat faptul că primele sarcini care au evaluat percepţia emoţiilor prezintă o fidelitate redusă. Noile instrumente multiscalare pentru evaluarea inteligenţei emoţionale, MERS şi MSCEIT, au indicat că această aptitudine mentală poate fi evaluată fidel. Cele patru suprascale MERS (percepţia, facilitarea, înţelegerea şi gestionarea) au avut coeficienţi a între 0, 81 şi 0, 96, consistenţa internă a scalei complete fiind 0, 96. Iniţial, versiunea de lucru a MSCEIT a avut scoruri de ramură între 0, 59 şi 0, 87 (pe un eşantion de 277 de participanţi). Aceste niveluri vor creşte pe măsură ce itemii din test cu performanţe slabe sunt eliminaţi, pe parcursul reviziilor testului (Mayer, Salovey şi Caruso, 1999 b). Consistenţele interne ale MERS şi MSCEIT sunt comparabile cu cele ale multor teste standardizate de inteligenţă.

La MERS există şi un număr de sarcini individuale (sau clusteri de elemente în MSCEIT) care prezintă consistenţă internă. De exemplu, la cele patru subscale de percepere a emoţiilor în MERS coeficienţii alfa s-au situat între *a* = 0, 85 şi 0, 94

(identificarea emoţiilor pe chipuri, a = 0, 94; muzică, *a* = 0, 90; desene, a = 0, 85, povestiri, a = 0, 89). Subscalele MERS cu cei mai reduşi alfa, a = 0, 49 şi 0, 51, au avut numai 8 itemi fiecare. Deoarece fidelitatea e o funcţie directă de lungime

(alţi factori fiind menţinuţi constanţi), coeficienţii a pot fi drastic ameliorați prin adăugarea de itemi. Fidelităţile reduse descoperite de Davies şi colaboratorii erau comparabile, deşi întrucâtva mai mici decât cele pe care le-am găsit noi cu primele scale (destul de reduse). Ne aşteptăm ca, la o evaluare a scalelor prezente, Davies şi colaboratorii să găsească o fidelitate adecvată. De fapt, o cercetare independentă cu MERS a arătat că indicele general de consistenţă internă este *a* = 0, 90 (Ciarocchi, Chan şi Capuli, 2000).

Structura MERS

Structura inteligenţei emoţionale poate fi dedusă din cercetarea intercorelaţiilor între cele 12 sarcini MERS (rezultatele preliminare la MSCEIT oferă o imagine asemănătoare). Dacă toate sarcinile de

aptitudini înregistrează scoruri înalte

(sau slabe) concomitent la aceeaşi persoană şi variază împreună pe un eşantion de persoane, se presupune că evaluează aceeaşi dimensiune. Dacă există câteva grupe de sarcini, fiecare grup evoluând independent (scorurile scad sau cresc împreună), atunci se spune că scala măsoară inteligenţe diferite. Analizele factoriale indică faptul că inteligenţa emoţională poate fi reprezentată ca o ierarhie binivelară. La nivelul superior, există un factor general de inteligenţă emoţională care reprezintă un grup destul de coeziv de aptitudini. Deşi toate sarcinile de aptitudini evoluează împreună, inteligenţa emoţională poate fi descompusă în patru factori secundari reprezentând percepţia emoţiilor, facilitarea emoţională, înţelegerea emoţiilor şi managementul emoţional. Rezultatele de la MERS susţin modelul în patru ramuri al inteligenţei emoţionale (Mayer şi Salovey, 1997), adică existenţa unei inteligenţe emoţionale generale, care poate fi descompusă în patru grupuri secundare de aptitudini (Mayer, Caruso şi Salovey, 1999, cercetarea 1).

Inteligenţa emoţională şi alte inteligenţe

MERS este oarecum înrudit cu – dar totuşi suficient de independent de – inteligenţa verbală. Corelaţia dintre MERS, pe un eşantion de 503 adulţi, şi un indice al vocabularului a fost *r* = 0, 36 (pe 0,01) şi a fost *r* – 0, 45 (pe 0,01) pe un eşantion de 200 de adolescenţi (Mayer, Caruso şi Salovey, 1999). Însă MERS nu poate fi asociat cu alte tipuri de inteligenţă nonverbală. De exemplu, Ciarrochi şi colaboratorii (2000) au descoperit că MERS nu corelează cu instrumentul lor de măsurare a IQ-ului, Matricele Progresive Raven (*r* = 0,05, *p* necomunicat). Raven este în general considerat un indicator al performanţei la inteligenţa spaţială, spre deosebire de inteligenţa verbală. Aceste corelaţii arată că MERS măsoară altceva decât aceste teste de inteligenţă, deşi există o anumită legătură între ele.

Tipic, testele de inteligenţă se corelează unele cu altele cu indici între *r* = 0, 50 şi

0, 80 (vezi, de exemplu, Matarazzo, 1972).

Inteligenţa emoţională şi dezvoltarea în general, adulţii au performanţe mult mai bune decât adolescenţii la detectarea răspunsurilor consensuale la MERS (Mayer, Caruso şi Salovey, 1999, cercetarea 2). Au fost obţinute diferenţe de vârstă şi la un instrument de evaluare a aptitudinilor bazat pe MERS (Scala de Inteligenţă

Emoţională pentru Copii; *The*

Emotional Intelligence Scale for Children – EISC) pe un eşantion de 100 de copii

(Sullivan, 1999).

CE PREZICE INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ?

După cum arată secţiunile anterioare, inteligenţa emoţională, definită ca aptitudine, poate fi evaluată fidel. Mai mult, sarcini multiple de inteligenţă emoţională se corelează, formând un singur factor de inteligenţă emoţională.

Aşa cum am arătat mai devreme, una dintre criticile aduse evaluărilor cu autoraportare a inteligenţei emoţionale este că aceste sarcini evaluează acelaşi lucru cu scalele generale de autoraportare ale personalităţii. Vom analiza în continuare în ce măsură inteligenţa emoţională se suprapune cu alte aspecte ale personalităţii şi dacă prezice consecinţe comportamentale.

Inteligenţa emoţională şi personalitatea

Relaţia dintre testele de aptitudini şi autoraportare în evaluarea inteligenţei emoţionale – în cercetarea care a comparat scorurile MSCEIT cu cele ale

EQ-ului lui Bar-On, un instrument de evaluare a inteligenţei emoţionale cu autoraportare (Bar-On, 1997), corelaţia generală test cu test, pe un subeşantion de

137 de subiecţi a fost r = 0, 36, fapt care arată că cele două teste au comună aproximativ 10% din varianţă.

Empatia – Inteligenţa emoţională (măsurată cu MERS) se corelează cu empatia autoraportată (*r* = 0, 33, pe 0,01, Mayer, Caruso şi Salovey, 1999; *r* = 0, 43, pe 0,01, Ciarrochi şi colaboratorii, 2000). Sullivan (1999) a găsit o corelaţie de aproximativ 0, 35 între EISC şi empatia autoraportată la copii. Rubin (1999) a aplicat o versiune pentru adolescenţi a MERS (AMEIS) la 52 de elevi de clasa a şaptea şi a opta la o şcoală urbană de cartier. Ea a găsit o legătură semnificativă între inteligenţa emoţională şi empatie (*r* = 0, 28, pe 0,05).

Căldura părintească – Cercetările cu MERS indică faptul că inteligenţa emoţională este semnificativ legată de căldura părintească autoraportată (*r* = 0, 23, pe 0,01, Mayer, Caruso şi Salovey, 1999; *r* = 0, 18, pe 0,05, Ciarrochi şi colaboratorii, 2000). Aceste rezultate sunt importante datorită accentului puternic pus de noi şi de alţii pe antecedentele de dezvoltare atunci când vine vorba de inteligenţa

emoţională (Mayer şi Salovey, 1995; Salovey şi Sluyter, 1997).

Indici de satisfacţie în viaţă – Ciarocchi şi colaboratorii (2000) au descoperit că persoanele care au avut scoruri înalte la MERS au avut niveluri înalte de satisfacţie în viaţă (r = 0, 28, pe 0,05) şi o calitate autoraportată înaltă a relaţiilor

(r = 0, 19, pe 0,05).

Aspecte mai ample ale personalităţii – Ciarocchi şi colaboratorii (2000) au descoperit corelaţii slabe până la moderate între MERS şi testele de extraversie

(r = 0, 26, pe 0,05), deschiderea spre modurile proprii de a simţi (*r* = 0, 24, pe 0,05)

şi stima de sine (*r* = 0, 31, pe 0,05). Similar, o serie de cercetări în laboratorul nostru arată că MERS este relativ independent de multe dintre scalele de trăsături ale personalităţii cu autoraportare evaluate cu instrumentul omnibus de evaluare a personalităţii, 16PF (Mayer, Caruso, Salovey, Fornica şi Woolery, 2000). Pe un eşantion alcătuit din 186 de studenţi, am găsit că scorul general MERS se corelează astfel cu fiecare dintre cele 16 scale 16PF: 0, 13, *p* necomunicat, cu factorul

Căldură; 0, 19, pe 0,05, cu factorul Abilitate Rezolutivă; 0,09, *p* necomunicat, cu factorul Stabilitate Emoţională; 0,05, *p* necomunicat, cu factorul Dominanţă;

0, 12, *p* necomunicat, cu factorul Expansivitate; 0,02, *p* necomunicat, cu factorul

Conştiinciozitate; – 0,02, *p* necomunicat, cu factorul îndrăzneală Socială; 0, 22, *p*

0,01, cu factorul Sensibilitate; – 0, 17, pe 0,05, cu factorul Vigilenţă; – 0,01, *p* necomunicat, cu factorul Fantezie; 0, 10, *p* necomunicat, cu factorul Subtilitate;

0,09, *p* necomunicat, cu factorul încredere în sine; 0, 14, pe 0,05, cu factorul

Deschidere la Schimbare; – 0, 21, pe 0,01, cu factorul Independenţă; – 0, 11, *p* necomunicat, cu factorul Perfecţionism; şi 0,01, *p* necomunicat, cu factorul Tensiune. Important este că MERS a corelat 0,01 cu scala de Gestionare a Emoţiilor din 16PF. De asemenea, este încurajator că scalele MSCEIT sunt total necorelate cu scala de Impresie Pozitivă din EQ-i (0, 16, *p* necomunicat).

Subiecţii cercetării noastre recente au completat Scala de Orientare Interpersonală Fundamentală a Comportamentului

(*Fundamental Interpersonal Orientation Scale-Behavior*, FIRO-B; Schultz, 1978), un instrument de autoraportare a aptitudinilor şi nevoilor sociale. Scala totală MERS a corelat 0, 14, *p* necomunicat, cu factorul Includere Exprimată (care măsoară în ce măsură îşi exprimă subiectul interesul faţă de oameni în general); *r* = 0, 22, pe 0,01, cu factorul Includere

Dorită (cât de mult doreşte subiectul să fie cu alte persoane); *r* = 0,05, *p* necomunicat, cu factorul Afecţiune Exprimată (o măsură a gradului de căldură a subiectului faţă de alte persoane); *r* = 0, 19, pe 0,01, cu factorul Afecţiune Dorită (cât de apropiată doreşte să fie o persoană faţă de ceilalţi); *r* = – 0,09, *p* necomunicat, cu factorul Control Exprimat (cantitatea de responsabilitate şi decizie în care se angajează persoana); şi *r* = – 0,05, *p* necomunicat, cu factorul Control Dorit (cât de multă structură sau direcţie doreşte persoana). O scală scurtă de dispoziţie administrată acestor respondenţi a corelat cu scorul total MERS, la un prag *r* – 0,09, *p* necomunicat.

Inteligenţa emoţională şi comportamentul

Am afirmat că inteligenţa emoţională, fiind o capacitate mentală sau un set de aptitudini, este cel mai bine măsurată cu un instrument de evaluare a performanţei. Însă orice inteligenţă este de obicei interesantă datorită relaţiei sale cu rezultatele observabile şi importante. În această secţiune, vom analiza dovezile preliminare care asociază inteligenţa emoţională cu rezultate şi comportamente.

Inteligenţa emoţională şi reducerea violenţei şi a problemelor de comportament – Cercetările din laboratorul nostru (Mayer, Caruso şi colaboratorii, 2000) au folosit şi evaluări ale spaţiului de viaţă al participanţilor – descrierea unei persoane după activităţile, comportamentele şi mediul său înconjurător

(Mayer, Carlsmith şi Chabot, 1998). Aceste cercetări au indicat rezultatul tentant potrivit căruia MERS poate fi asociat cu niveluri autoraportate mai reduse de violenţă şi comportament problematic la studenţi, cu corelaţii cu testul „Spaţiu de viaţă" în jurul valorii *r* = 0, 40. Această relaţie a rămas semnificativă chiar şi după eliminarea unor indicatori precum inteligenţa analitică şi empatia. Aceste rezultate arată că inteligenţa emoţională măsoară o varianţă unică.

Într-o altă cercetare, Rubin (1999) a adunat evaluări de la profesori şi colegi pentru comportamentul agresiv şi prosocial. Evaluările colegilor au inclus un indicator al agresiunii directe,

deschise (de exemplu, lovirea sau insultarea unui copil) şi al agresiunii relaţionale (excluderea unui copil). Agresiunea evaluată de profesori nu a fost semnificativ corelată cu scorul total AMEIS (*r* = – 0, 21), deşi asocierea a fost în direcţia potrivită şi subtestul „Povestiri" a corelat semnificativ

— 0, 37, pe 0,01). Însă, agresiunea directă nominalizată de colegi (r = – 0, 39, pe 0,01), agresiunea relaţională nominalizată de colegi (r = – 0, 37, pe 0,01) şi agresiunea combinată nominalizată de colegi (r = – 0, 48, pe 0,001) au corelat toate semnificativ cu scorurile AMEIS.

Comportamentul prosocial, măsurat prin evaluările profesorilor, a fost şi el înalt corelat cu inteligenţa emoţională (r = 0, 49, pe 0,001), dar scorurile generale

AMEIS nu au corelat semnificativ cu comportamentul prosocial nominalizat de copii (*r* = 0, 26, *p* necomunicat), deşi corelaţia a fost în direcţia dorită şi subtestele specifice erau semnificativ corelate (povestiri şi gestionarea emoţiilor).

Evaluarea prin raportor a inteligenţei emoţionale – Testul EISC al lui

Sullivan a avut corelaţii modeste cu evaluările făcute de profesori pentru indicele combinat de recunoaştere şi răspuns la emoţii pentru copii (*r* = 0, 23, pe 0,05)

şi cu evaluările combinate părinte-profesor (r = 0, 35, pe 0,01), deşi nu şi cu evaluarea independentă a părinţilor (Sullivan, 1999).

Inteligenţa emoţională şi performanţa echipei – Rice (1999) sugerează că inteligenţa emoţională joacă un rol în anumite aspecte ale leadershipului eficient şi ale performanţei echipei. Ea a administrat o formă prescurtată a MERS la 164

de angajaţi ai unei companii de asigurări, care au format 26 de echipe de evaluare a solicitărilor clienţilor, şi la 11 dintre liderii echipelor. Unul dintre cei doi manageri de departament şi-a evaluat echipele şi liderii lor în funcţie de cinci variabile: deservirea clientului, exactitatea procesării solicitărilor, productivitate, angajament faţă de ameliorarea continuă şi performanţa generală a liderului echipei. Scorurile MERS ale celor 11 lideri de echipă au corelat *r* = 0, 51 cu clasificarea managerului de departament din punctul de vedere al eficienţei liderilor.

Inteligenţa emoţională a celor 26 de echipe, evaluată prin media

scorurilor MERS

pe echipă, a fost semnificativ corelată cu evaluările managerului de departament privind performanţa echipei în serviciul clienţilor (r = 0, 46). În alte arii, inteligenţa emoţională nu a fost utilă şi poate chiar a afectat negativ unele echipe. De pildă, o inteligenţă emoţională înaltă a liderului de echipă, măsurată cu MERS, a fost negativ asociată cu acurateţea echipei (r = – 0, 35) şi cu productivitatea (*r* = — 0, 40) în rezolvarea plângerilor clienţilor.

APLICAŢII ALE TESTELOR DE APTITUDINI PENTRU EVALUAREA INTELIGENŢEI EMOŢIONALE

Entuziasmul nostru pentru o abordare aptitudinală a inteligenţei emoţionale se datorează mai multor factori. Primul este credinţa noastră că aceste scale evaluează un set de aptitudini, o inteligenţă reală. Al doilea, că aceste scale evaluează un lucru nou şi unic: nu măsurăm, pur şi simplu, „aptitudini umane".

ca extraversia sau stabilitatea emoţională. Al treilea, că evaluările aptitudinale sunt mai puţin susceptibile la afectarea sistematică a răspunsurilor, influenţa dezirabilităţii sociale asupra răspunsurilor sau la „falsificare" faţă de instrumentele cu autoraportare sau evaluare cu raportor. Deşi suntem abia la începutul curbei de învăţare în acest domeniu, credem că avem suficiente date pentru a încuraja cercetătorii şi practicienii să ia în considerare o abordare aptitudinală de evaluare în cercetările lor.

Evaluări clinice

Clinicienii folosesc frecvent instrumente standardizate de evaluare a inteligenţei emoţionale şi a trăsăturilor de personalitate principale. Un instrument de evaluare aptitudinală a inteligenţei emoţionale poate furniza informaţii noi despre funcţionarea potenţială a clientului. MERS sau MSCEIT pot oferi informaţii despre resursele emoţionale ale clientului: ce ştiu despre emoţii; sunt capabili să îşi identifice adecvat emoţiile proprii şi emoţiile altor persoane; au strategii eficiente de gestionare a emoţiilor? Noi preconizăm că va veni un moment când clinicienii vor putea să-şi amelioreze predicţiile despre progresul terapeutic al clienţilor, în parte pe baza aptitudinilor de inteligenţă emoţională.

În educaţie

Instrumentele aptitudinale de evaluare a inteligenţei emoţionale par să fie un bun predictor pentru comportamentul

prosocial şi pentru absenţa comportamentului negativ la adolescenţi şi tinerii adulţi. Dacă aceste aptitudini de inteligenţă emoţională joacă un rol în domenii atât de importante ale funcţionării, atunci este o veste bună pentru educatori şi părinţi. O abordare aptitudinală a inteligenţei emoţionale se poate concentra pe dezvoltarea aptitudinilor sau achiziţia cunoştinţelor, şi nu pe dezvoltarea personalităţii. Centrarea pe aptitudini pare să fie mai clar asociată cu educaţia (Salovey şi Sluyter, 1997).

La locul de muncă

Conducerea oamenilor presupune aptitudini tehnice şi emoţionale. O dificultate pentru locul de muncă este crearea testelor pe care angajaţii şi managerii să fie dispuşi să le treacă. Am descoperit în activitatea de teren cu managerii că aceştia răspund pozitiv la o abordare aptitudinală a inteligenţei emoţionale;

ei recunosc că aptitudinea de a-i „citi" pe oameni este un ingredient important în eficienţa lor managerială. Când sunt rugaţi să dea testul MERS şi să identifice expresiile faciale ale oamenilor, conectează acest lucru cu munca lor de zi cu zi.

(vezi Caruso, Mayer şi Salovey, sub tipar, pentru o discuţie asupra inteligenţei emoţionale şi capacităţii de conducere.) Studiile de eficienţă a echipei şi şedinţele de pregătire vor beneficia şi ele probabil de o abordare aptitudinală a inteligenţei emoţionale. Deşi trăsăturile de personalitate, precum agreabilitatea, au fost analizate, cunoştinţele şi aptitudinile emoţionale pot aduce informaţii noi despre echipele cu performanţe de vârf. Aşa cum a arătat cercetarea realizată de Rice

vorbim, probabil, despre o relaţie complexă şi interesantă.

CONCLUZII

Există un număr de scale pentru inteligenţa emoţională. Acestea pot fi clasificate în funcţie de felul în care definesc inteligenţa emoţională şi modul de evaluare folosit. Privim inteligenţa emoţională ca pe o formă de inteligenţă care combină emoţiile şi gândirea. Testele de inteligenţă emoţională care analizează rezultatele (precum capacităţile de lider sau munca în echipă) sau trăsăturile necognitive (precum asertivitatea şi controlul impulsurilor) par să capteze o dimensiune a personalităţii care e diferită de ideea de inteligenţă. Acest conţinut poate fi mai similar modelelor sau scalelor de personalitate existente.

Credem că o inteligenţă e cel mai bine evaluată prin evaluarea

performanţelor sau evaluarea aptitudinală. Aceasta este abordarea pe care am adoptat-o în construirea scalelor de inteligenţă emoţională. Teoria noastră despre inteligenţa emoţională o împarte pe aceasta în patru domenii de aptitudini: perceperea emoţiilor, facilitarea emoţională, înţelegerea emoţională şi gestionarea emoţiilor

(Mayer şi Salovey, 1997).

Testele noastre de aptitudini – MERS şi MSCEIT – evaluează fiecare dintre aceste patru domenii. Deşi unele din primele scale de aptitudini pentru inteligenţa emoţională nu aveau consistenţă internă, scalele mai recente evaluează inteligenţa emoţională la un nivel adecvat de fidelitate şi consistenţă internă.

Cercetările realizate cu aceste scale indică faptul că inteligenţa emoţională – definită şi evaluată ca aptitudine – este înrudită, dar mai mult independentă de alte tipuri de inteligenţă. Inteligenţa emoţională este independentă şi faţă de multe trăsături de personalitate studiate de noi şi de alţii, precum dominanţa şi nevrotismul.

Explorarea ariei de predictivitate a inteligenţei emoţionale, modelată şi măsurată ca aptitudine, a început. Cu toate acestea, MERS şi MSCEIT au relaţii interesante şi importante cu comportamentele şi alte consecinţe. De exemplu, scorurile la inteligenţa emoţională se corelează cu evaluările profesor-părinte în privinţa aptitudinilor copiilor de a recunoaşte şi răspunde la emoţii. Inteligenţa emoţională poate juca un rol interesant în eficienţa echipei şi deservirea clienţilor. În final, rezultatele preliminare sugerează că inteligenţa emoţională pare să fie asociată cu reduceri ale comportamentului violent şi problematic.

Pe scurt, va fi nevoie de mult mai multe cercetări pentru a înţelege contribuţia abordării aptitudinale a inteligenţei emoţionale la dezvoltarea şi evoluţia personalităţii. Cercetătorii abia au început să analizeze problemele interculturale, dezvoltarea inteligenţei emoţionale şi aplicarea inteligenţei emoţionale în cadrul clinic, educaţional şi de muncă. Pe măsură ce continuăm să explorăm inteligenţa emoţională, sperăm că cercetările preliminare vor continua să aibă succes. Pentru a avea succes, cercetările ulterioare trebuie să se asigure că scala de măsură nu este un proiect făcut la întâmplare, ci o parte a unui program de cercetare bine conceput şi proiectat. Dacă inteligenţa emoţională este un set fascinant de aptitudini mentale, atunci suntem de părere că trebuie evaluată ca o inteligenţă şi pentru a

atinge acest obiectiv trebuie folosite evaluări aptitudinale.

Referinţe bibliografice

Ball, J.A. – „Memes as replicators", în *Ethology and Sociobiology*, nr. 5, 1984, pp.

141 – 161.

Bandura, A. – „Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", în *Psychological Review*, nr. 84, 1977, pp. 191 – 215.

Bandura, A. – *Self-Efficacy*: *The exercise of Control*, New York, Freeman, 1997.

Bar-On, R.

— *BarÕn Emotional Quotient Inventory* (*EQ-i*): *Tehnical Manual*, Toronto

(Canada), Multi-Health Sistems, 1997.

Boyatzis, R.E., Goleman, D. şi Hay/McBer.

— *Emoţional Competence Inventory*, Boston, HayGroup, 1999.

Buck, R. – *The Communication of Emotion*, New York, Guilford Press, 1984.

Carroll, J.B.

— *Human Cognitive Abilities*: *A Survey of Factor-Analy tic Studies*, New

York, Cambridge U.P., 1993.

Caruso, D.R., Mayer, J.D. şi Salovey, P. – *Emotional Intelligence and Emoţional*

Leadership (în curs de apariţie), în R. Riggio şi S. Murphy (ed.), *Multiple*

Intelligences and Leadership, Mahwah (New Jersey), Erlbaum.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C. şi Capuli, P. – „A criticai evaluation of the emotional intelligence construct", în *Personality and Individual Differences*, nr. 28, pp. 539 – 561.

Cooper, R.K.

— *EQ Map*, San Francisco, AIT and Essi Sistems, 1996/1997.

Darwin, C.

— *The expression of Emotions in Man and Animals*, Chicago, University of Chicago Press, 1965 (lucrarea originală a fost publicată în 1872).

Davidson, R.J., Irwin, W. – „The funcţional neuroanatomy of emotion and affective style", în *Trends în Cognitive Science*, nr. 3, 1998,

pp. 11 – 21.

Davies, M., Stankov, L. şi Roberts, R.D. – „Emotional intelligence: În search of an eluzive construct", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 75, pp. 989 – 1015.

Ekman, P. – *Darwin and Facial Expression*: *A Century of Research în Review*, New

York, Academic Press, 1973.

Funder, D.C. – „On the accuracy of personality judgment: A realistic approach", în *Psychological Review*, nr. 102, 1995, pp. 652 – 670.

Funder, D.C. şi Dobroth, K.M. – „Differences between traits: Properties associated with inter-judge agreement", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 52, 1987, pp. 409 – 418.

Gough, H.G.

— *California Psychological Inventory*, Palo Alto (California), Consulting Psychologists' Press, 1994.

Gross, J.J. – „Antecedentând response-focused emotion regulation: Divergent conséquences for experience, expression, and physiology", în *Journal of*

Personality and Social Psychology, nr. 74, 1998, pp. 224 – 237.

Hogan, R. şi Shelton, D. – „A socio-analytic perspective on job performance", în *Human Performance*, nr. 11, 1998, pp. 129 – 144.

Ickes, W. (ed.) – *Empathic Accuracy*, New York, Guilford Press, 1997.

Lane, R.D., Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Weldon, V". Kaszniak, A. şi

Schwartz, G.E. – „Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in alexithymia", în *Psychosomatic Medicine*, nr. 58, 1996, pp. 203 – 210.

Legree, P.J. – „Evidence for an oblique social intelligence factor established with a based-based testing procedure", în *Intelligence*, nr. 21, 1995, pp. 247 – 266.

Matarazzo, J.D. – *Wechsler's Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*

(ed. V), New York, Oxford U.P. 1972.

Mayer, J.D. – „A sistems framework for the field of personality", în *Psychological Inejuiry*, nr. 9, 1998, pp. 118 – 144.

Mayer, J.D., Carlsmith, K.M. şi Chabot, H.R. – „Describing the

person's externai environment: Conceptualizing and measuring the life space", în *Journal of*

Research în Personality, nr. 32, 1998, pp. 253 – 296.

Mayer, J.D., Caruso, D. şi Salovey, P. – „Emotional intelligence meets tradiţional standards for an intelligence", în *Intelligence*, nr. 27, 1999, pp. 267 – 298.

Mayer, J.D., Caruso, D.R., Salovey, P, Formica, S.A. şi Woolery, A. – „A correlation of MERS scores with data on the life space" (date brute nepublicate), 2000.

Mayer, J.D., DiPaolo, M.T. şi Salovey, P. – „Perceiving affective content în ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence", în *Journal of*

Personality Assessment, nr. 54, pp. 772 – 781, 1990.

Mayer, J.D. şi Gaschke, Y.N. – „The experience and metaexperience of mood", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 55, 1988, pp. 102 – 111.

Mayer, J.D. şi Geher, G. – „Emotional intelligence and the identification of emotion", în *Intelligence*, nr. 22, 1996, pp. 89 – 113.

Mayer, J.D. şi Salovey, P. – „The intelligence of emotional intelligence", în

Intelligence, nr. 17, 1993, pp. 433 – 442 „Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings", în *Applied and Preventive Psychology*, nr. 4, 1995, pp. 197 – 208 *What Is Ettiotional Intelligence*? în P. Salovey şi

D. Sluyter (ed.), *Emoţional Development and Emotional Intelligence*: *Implications for Educators*, New York, Basic Books, 1997, pp. 3 – 31.

Mayer, J.D., Salovey, P. şi Caruso, D.R.

— *The emoţional IQ Test* [CD-Rom], Needham (Massachusetts), Virtual Knowledge, 1997 *MSCEIT Item Booklet*

(Research Version 1.1.), Toronto (Canada), Multi-Health Sistems, 1999 (a)

Working Manual for the MSCEIT (Research Version 1.1.), manuscris în curs de pregătire, disponibil prin Multi-Health Sistems, Toronto (Canada), 1999 (b) *Emotional Intelligence*, în R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence* (ediţia II), New York, Cambridge U.P., pp. 396 – 420, 2000.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N.,

Ceci, S.J., Halpern, D.R. Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J. şi Urbina, S. – „Intelligence: Knowns and unknowns", în American *Psychologist*, nr. 51, 1996, pp. 77 – 101.

Paulhus, D.L., Lysy, D.C. şi Yik, M.S.M. – „Self-report measures of intelligence:

Are they useful as proxy IQ tests?", în *Journal of Personality*, nr. 66, 1998, pp. 525 – 554.

Rice, C.L.

— *A Quantitative Study of Emotional Intelligence and Its Impact on Te-am*

Performance (teză de master nepublicată), Malibu (California), Universitatea Pepperdine, 1999.

Rubin, M.M. – „Emotional intelligence and its role în mitigating aggression:

A correlational study of the relations hip between emotional intelligence and aggression in urban adolescents" (manuscris nepublicat), Immaculata

(Pennsylvania), 1999.

Salovey, P, Bedell, B.T. Detweiler, J.B. şi Mayer, J.D. – *Current Directions in Emotional Intelligence Research* (ediţia II), în M. Lewis şi J.M. Haviland-Jones

(ed.), *Handbook of Emotions*, New York, Guilford Press, 2000, pp. 504 – 520.

Salovey, P. şi Mayer, J.D. – „Emotional intelligence", în *Imagination, Cognition, and Personality*, nr. 9, 1990, pp. 185 – 211.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C. şi Palfai, T. – „Emoţional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the TYait

Meta-Mood Scale" în J.W. Pennebaker (ed.), *Emotion, Disclosure, and Health*, Washington, D.C., American Psychological Association, 1995, pp. 125 – 154.

Salovey, P. şi Sluyter, D. (ed.) – *Emoţional Development and Emotional Intelligence*:

Implications for Educators, New York, Basic Books, 1997.

Salovey, P, Woolery, A. şi Mayer, J.D. – *Emotional Intelligence: Conceptualization and Measurement* (în curs de apariţie), în G. Fletcher şi M. Clark (ed.), *The*

Blackwell Handbook of Social Psychology, London, Blackwell.

Scarr, S. – *Protecting General Intelligence*: *Constructs and Conséquences for Intervention*, în R.L. Linn (ed.), *Intelligence*: *Measurement*, *Theory*, *and Public Policy*, Urbana (Illinois), University of Illinois Press, 1989, pp. 74 – 118.

Schutz, W.

— *FIRO Awareness Scales Manual*, Palo Alto (California), Consulting

Psychologists' Press, 1978.

Smith, C.A. şi Lazarus, R.S. – *Emotion and Adaptation*, în L.A. Pervin (ed.), *Handbook of Personality*, New York, Guilford Press, 1990, pp. 609 – 637.

Sternberg, R.J. şi Smith, C. – „Social intelligence and decoding skills în nonverbal communication", în *Social Cognition*, nr. 3, 1985, pp. 168 – 192.

Sullivan, A.K.

— *The emotional Intelligence Scale for Children* (dizertaţie de doctorat nepublicată), Charlottesville (Virginia), Universitatea statului Virginia, 1999.

Taylor, S.R. şi Brown, J.D. – „Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health", în *Psychological Bulletin*, nr. 103, 1988, pp.

193 – 210.

Terman, L.M. – „Intelligence and its measurement: A symposium, ÎI", în *Journal of Educaţional Psychology*, nr. 12, 1921, pp. 127 – 133.

Thorndike, R.L. şi Stein, S. – „An evaluation of the attempts to measure social intelligence", în *Psychological Bulletin*, nr. 34, 1937, pp. 275 – 284.

Wong, C.T., Day, J.D., Maxwell, S.E. şi Meara, N.M. – „A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence în collège students", în *Journal of Educaţional Psychology*, nr. 87, 1995, pp. 117 – 133

Zuckerman, M.; Hali, J.A., DeFrank, R.S. şi Rosenthal, R. – „Encoding and decoding of spontaneous and posed facial expressions", în *Journal of*

Personality and Social Psychology, nr. 34, pp. 966 – 977, 1976.

Zuckerman, M., Lipets, M.S., Koivumaki, J.H. şi Rosenthal, R. – „Encoding and decoding nonverbal cues of emotion", în *Journal of*

Personality and Social Psychology, nr. 32, 1975, pp. 1068 – 1076.

CAPITOLUL 16

Modelul competenţei în inteligenţa emoţională

Concluzii ale aplicării Inventarului de Competenţă Emoţională de

RICHARD E. BOYATZIS, DANIEL GOLEMAN şi KENNETH S. RHEE

În acest capitol, vom descrie pe scurt un model al inteligenţei emoţionale bazat pe competenţele care le permit oamenilor să facă dovada folosirii inteligente a emoţiilor în gestionarea propriei persoane şi pentru relaţionarea eficientă cu alte persoane. Vom vorbi despre istoria, dezvoltarea şi rezultatele statistice preliminare ale unui nou test bazat pe acest model – Inventarul de Competenţă Emoţională (*Emoţional Competence Inventory*, ECI). Implicaţiile pentru o teorie a performanţei la locul de muncă şi o teorie integrată a personalităţii sunt menţionate subliniind importanţa clusterelor de competenţă în prezicerea performanţei şi asocierile cu toate nivelurile psihicului uman.

Inteligenţa emoţională este o sintagmă convenabilă, cu care ne putem întoarce atenţia spre talentul uman. Deşi este o construcţie simplă, ea încorporează complexitatea capacităţii unei persoane. Deşi primul psiholog care a explorat această arenă a „inteligenţei sociale" (Thorndike în 1920 şi 1930; vezi Goleman, a oferit ideea ca un concept unic, recent, psihologii au apreciat complexitatea sa şi au descris termenul prin capacităţi multiple (Bar-On, 1997; Goleman, 1998; Saarni, 1988). Gardner (1983) a conceput acest domeniu sub forma inteligenţei intraşi interpersonale. Salovey şi Mayer (1990) au folosit pentru prima dată expresia *inteligenţă emoţională* şi au descris-o în termenii a patru domenii implicând cunoaşterea şi procesarea emoţiilor personale şi străine. Alte moduri de concepere au etichete de genul *inteligenţă practică* şi *inteligenţa succesului* (Sternberg, 1996), care adesea îmbină capacităţile descrise de alţi psihologi cu aptitudinile cognitive şi ancorează conceptele în jurul consecinţelor pentru comportamentul persoanei, în special succesul sau eficienţa.

Un curent de cercetare înrudit s-a concentrat pe explicarea şi prezicerea rezultatelor eficienţei în diferite ocupaţii, adesea cu

precădere pe manageri şi lideri (Boyatzis, 1982; Bray, Campbell şi Grant, 1974; Kotter, 1982; Luthans, Hodgetts şi Rosenkrantz, 1988; McClelland, 1973; McClelland, Baldwin, Bronfenbrenner, Strodbeck, 1958; Spencer şi Spencer, 1993; Thornton şi Byham, 1982).

În această abordare a „competenţei", au fost identificate şi validate capacităţi specifice pe criteriul eficienţei, sau adesea descoperite inductiv şi apoi articulate drept competenţe.

Un concept integrat al inteligenţei emoţionale oferă mai mult decât un cadru convenabil pentru descrierea dispoziţiilor umane; oferă o structură teoretică pentru organizarea personalităţii şi asocierea inteligenţei emoţionale cu o teorie a acţiunii şi performanţei la locul de muncă (Goleman, 1995). Goleman (1998)

definea o „competenţă emoţională" drept „capacitatea învăţată, bazată pe inteligenţa emoţională, care conduce la performanţe excepţionale la locul de muncă".

Integrând lucrările lui Goleman (1995, 1998) şi Boyatzis (1982), oferim următoarea definiţie descriptivă: inteligenţa emoţională este observată atunci când o persoană face dovada competenţelor care constituie autoconştientizarea, autogestiunea, cunoaşterea socială şi aptitudinile sociale în momente şi moduri adecvate, suficient de frecvent pentru a fi eficientă în situaţii sociale.

Definit sub forma unui construct unic, termenul de inteligenţă emoţională poate fi înşelător şi poate sugera o asociere cu o capacitate cognitivă (inteligenţă, aşa cum este definită tradiţional sau ceea ce psihologii numesc adesea *g*, referindu-se la aptitudinea cognitivă generală – Ackerman şi Heggestad, 1997; Davies, Stankov şi Roberts, 1998). Deşi această asociere nu a fost confirmată prin studii empirice, tendinţa de a crede că persoanele mai eficiente au ingredientele vitale succesului invită atribuirea unui efect de halou. De exemplu, o persoană A este eficientă, de aceea posedă toate calităţile, inteligenţă, pregătire şi stil. Ca şi ideea găsirii celui mai bun „punct focal" pentru a privi o problemă, dilema găsirii celui mai bun nivel de detaliu în definirea conceptelor cu care să se construiască o teorie a personalităţii poate fi o problemă pentru care este nevoie de alegerea unui punct focal. Fotografii apreciază dificultatea şi complexitatea alegerii unui punct focal adecvat, deoarece fiecare scenă poate fi privită în multe feluri, fiecare cu perspectiva proprie şi dezavantaje pentru înţelegere. În privinţa inteligenţei emoţionale, credem că

punctul focal cel mai util permite descrierea şi studiul unei varietăţi de competenţe sau capacităţi specifice care pot fi asociate empiric, cauzal, cu eficienţa şi pot descrie clusterele în care sunt organizate aceste competenţe. Dar trebuie să începem cu competenţele.

CONSTRUIREA MODELULUI INTELIGENŢEI EMOŢIONALE ŞI A INVENTARULUI DE COMPETENŢĂ EMOŢIONALĂ

Luând ca punct de plecare şi integrând multe cercetări, Goleman (1998) a prezentat un model al inteligenţei emoţionale cu 25 de competenţe împărţite în cinci clustere (Boyatzis, 1982; Jacobs, 1997 [citat în Goleman, 1998]; Spencer şi

Spencer, 1993): (1) clusterul autoconştientizării includea conştientizarea emoţiilor, autoevaluarea exactă şi încrederea în sine; (2) clusterul autoreglării includea autocontrolul, meritarea încrederii, conştiinciozitatea, adaptabilitatea şi inovarea;

clusterul motivaţiei includea dorinţa de realizare personală, angajamentul, iniţiativa şi optimismul; (4) clusterul empatiei includea înţelegerea celorlalţi, dezvoltarea celorlalţi, orientarea spre servicii, exploatarea diversităţii şi conştiinţa politică; şi (5) clusterul aptitudinilor sociale a inclus influenţa, comunicarea, gestionarea conflictelor, *leadership*-ul, catalizarea schimbării, crearea relaţiilor, colaborarea şi cooperarea şi aptitudinile de lucru în echipă.

Deşi erau disponibile numeroase metode pentru evaluarea acestor competenţe comportamentale prin interviuri comportamentale pentru evenimente-cheie

(Boyatzis, 1982; Spencer şi Spencer, 1993), simulări şi centre de testare (Thornton şi Byham, 1982), era dezirabilă o formă tip chestionar datorită facilităţii de administrare (adică, pretabilă la aplicarea la 360° [colectarea informaţiilor despre comportamentul unei persoane de la colaboratorii ei]), completitudinii (certitudinea că toate competenţele din această teorie pot fi evaluate cu un singur instrument)

şi validităţii (surprinderea cu uşurinţă a perspectivelor altor indivizi despre comportamentul subiectului). Începând cu un chestionar de evaluare a competenţei, construit de Boyatzis în 1991 (Boyatzis, 1994; Boyatzis, Cowen şi Kolb, 1995;

Boyatzis, Leonhard, Rhee şi Wheeler, 1996; Boyatzis, Murphy şi Wheeler, 1997), intitulat Chestionar de Autoevaluare, Boyatzis şi Goleman au rescris itemii pen

tru competenţele noncognitive. Au fost creaţi itemi suplimentari pentru competenţe neabordate în modelul lui Boyatzis. (Deoarece modelul viza managerii, directorii de firme şi liderii, a apărut dorinţa de a construi un instrument cu aplicabilitate mai largă pentru toate meseriile şi cadrele de viaţă.) Circa 40% din noul instrument, Inventarul de Competenţă Emoţională (*Emoţional Competence Inventory*, ECI), provenea din chestionarul anterior. Acesta a fost un punct de plecare util, deoarece fusese construit din competenţe validate prin compararea cu rezultatele performanţei în sute de cercetări de competenţă a managerilor, directorilor şi liderilor din America de Nord (Boyatzis, 1982; Spencer şi Spencer, 1993).

Chestionarul concret a fost şi el validat cu criteriul performanţei pentru o varietate de familii de meserii din zeci de organizaţii industriale în Italia şi pentru o mare instituţie financiară braziliană (Boyatzis şi Berlinger, 1992; Valenca, 1993;

Vitale, 1998; Boyatzis, Wheeler şi Wright, sub tipar). Fidelitatea şi validitatea de construct au fost stabilite cu ajutorul altor chestionare, dar şi cu indicatori comportamentali cotaţi cu ajutorul benzilor audio şi video şi a numeroase studii longitudinale despre dezvoltarea competenţelor (Boyatzis şi colaboratorii, sub tipar).

În vara şi toamna lui 1998, au fost colectate date cu ECI de la 596 de persoane; grupul a fost compus din eşantioane de manageri şi agenţi de vânzări de la mai multe corporaţii industriale, studenţi la programe de master în management, inginerie şi asistenţă socială. Pe baza analizelor de fidelitate şi intercorelare a itemilor, scalele ECI au fost revizuite în decembrie 1998. În lunile ianuarie şi februarie 1999, ECI a fost rescris din nou cu Ruth Jacobs, Ron Garontzik, Patricia

Marshall şi Signe Spencer (o parte din personalul de cercetare de la McBer and

Company, una dintre firmele grupului Hay/McBer), folosind baza lor de date cu informaţii despre evaluarea competenţelor de la sute de firme. În acest moment, itemii au fost aranjaţi şi construiţi pentru a reflecta caracteristica evolutivă de scalare a instrumentelor actuale McBer (vezi McClelland, 1998 şi Spencer şi

Spencer, 1993, pentru o descriere a scalării evolutive şi a implicaţiilor sale). Deşi scalarea evolutivă va fi determinată empiric, pentru primele aplicaţii ale ECI

premisele acesteia au fost fundamentate pe opinia experţilor

din cercetările anterioare (McClelland, 1998; Spencer şi Spencer, 1993).

Tabelul 16.la – Coeficienţii de fidelitate ai scalelor (a Cronbach) pentru scorurile medii per item

Competenţă	Chestionar de autoevaluare (180)	ECI: 1	ECI: 2	
			Autoevaluare	Evaluarea altor persoane
Conştientizarea emoţiilor proprii	nd[b]	0,761 (585)	0,629 (668)	0,798 (427)
Autoevaluarea corectă	nd	0,706 (584)	0,715 (663)	0,886 (427)
Încrederea în sine	0,825	0,684 (595)	0,825 (660)	0,909 (428)
Autocontrolul	0,735	0,710 (575)	0,808 (668)	0,906 (427)
Meritarea încrederii	nd	0,543 (584)	0,667 (667)	0,814 (427)
Conştiinciozitatea[3]	0,774	0,751 (596)	0,816 (664)	0,911 (428)
Adaptabilitatea[3]	0,819	0,721 (561)	0,618 (664)	0,834 (428)
Orientarea spre realizarea personală[3]	0,700	0,751 (553)	0,835 (660)	0,921 (428)
Iniţiativa	0,769	0,789 (571)	0,754 (663)	0,897 (427)

Empatia	0, 838		0, 715 (567)		0, 837 (657)		0, 948 (425)		
Conştiinţa organizaţională	nd		0, 721 (558)		0, 786 (660)		0, 913 (426)		
Dezvoltarea altor persoane	0, 904		0, 769 (523)		0, 818 (653)		0, 927 (426)		
Orientarea spre servicii	nd		0, 707 (509)		0, 854 (628)		0, 938 (426)		
Capacităţile de lider3	0, 824		0, 801 (521)		0, 658 (649)		0, 824 (427)		
Influenţa3	0, 824		0, 739 (541)		0, 767 (637)		0, 881 (425)		
Comunicarea3	0, 848		0, 695 (557)		0, 789 (654)		0, 910 (427)		
Catalizarea schimbării	nd		0, 799 (535)		0, 866 (637)		0, 935 (426)		
Managementul conflictelor3	0, 902		0, 773 (529)		0, 778 (660)		0, 894 (426)		
Crearea relaţiilor3	0, 822		0, 600 (565)		0, 773 (670)		0, 882 (427)		
Lucrul în echipă şi colaborarea3	0, 909		0, 785 (522)		0, 842 (645)		0, 943 (426)		

Notă: 3 în chestionarul de autoevaluare: *conştiinciozitatea* = atenţie la detaliu; *adaptabilitatea* = flexibilitate; *orientarea spre realizarea personală* = orientarea spre eficienţă; *capacităţile de lider* = persuasiune;

Influenţa = persuasiune; *comunicarea* = comunicare orală;

managementul conflictelor = negociere;

crearea relaţiilor = construirea relaţiilor; *lucrul în echipă şi colaborarea* = managementul grupai, bnd, indisponibil.

S-au colectat informaţii preliminare cu o formă revizuită a ECI de la manageri şi profesionişti din mai multe firme din sfera industrială şi a serviciilor.

Coeficienţii de fidelitate ai scalei sunt indicaţi în Tabelul 16.1 pentru primul instrument şi pentru ambele versiuni ale ECI, incluzând metoda scorului mediu la punct pentru compunerea scalelor şi metoda de ponderare evolutivă pentru compunerea scalelor (Boyatzis şi Burckle, 1999). Coeficienţii de fidelitate pentru primul Chestionar de Autoevaluare (*Seif-Assessment Questionnaire*, SAQ) s-au bazat pe un eşantion de 180 de persoane cu studii de master în administrarea afacerilor (media de vârstă de 27 de ani, 32% femei, 19% persoane a căror limbă maternă nu este engleza). Acest instrument anterior a inclus scalele pentru evaluarea unui număr de competenţe sau aptitudini cognitive: folosirea conceptelor, a = 0, 896; gândire sistemică, *a* = 0, 857; recunoaşterea modelelor, *a* = 0, 838;

construirea teoriilor, a = 0, 881; folosirea tehnologiei, a = 0, 882; analiză cantitativă, a = 0, 891; şi comunicare scrisă, *a* = 0,0881.

Tabelul 16.lb – Coeficienţii de fidelitate ai scalelor (a Cronbach)

pentru scorurile la dezvoltare (dimensiunile eşantioanelor în paranteze)

	Autoraportare	Evaluarea combinată a altor persoane
Conştientizarea emoţiilor proprii	0, 609 (668)	0, 732 (427)
Autoevaluarea corectă	0, 677 (663)	0, 847 (427)
Încrederea în sine	0, 778 (660)	0, 870 (428)
Autocontrolul	0, 780 (668)	0, 866 (427)
Meritarea încrederii	0, 587 (667)	0, 743 (427)

Conştiinciozitatea	0, 817 (664)		0, 878 (428)	
Adaptabilitatea	0, 546 (664)		0, 779 (428)	
Orientarea spre realizarea personală	0, 761 (660)		0, 864 (428)	
Iniţiativa	0, 721 (663)		0, 858 (427)	
Empatia	0, 774 (657)		0, 905 (425)	
Conştiinţa organizaţională	0, 734 (660)		0, 856 (426)	
Dezvoltarea altor persoane	0, 750 (653)		0, 870 (426)	
Orientarea spre servicii	0, 811 (628)		0, 896 (426)	
Capacităţile de lider	0, 660 (649)		0, 795 (427)	
Influenţa	0, 761 (637)		0, 856 (425)	
Comunicarea	0, 747 (654)		0, 873 (427)	
Catalizarea schimbării	0, 807 (637)		0, 890 (426)	
Managementul conflictelor	0, 747 (660)		0, 856 (426)	
Crearea relaţiilor	0, 705 (670)		0, 822 (427)	
Lucrul în echipă şi colaborarea	0, 760 (645)		0, 892 (426)	

SAQ şi versiunea sa 360°, Chestionarul de Evaluare Externă (*Externai Assessment Questionnaire*, EAQ), ca şi ambele versiuni ECI, au categorii de răspuns similare bazate pe frecvenţa manifestă sau observată. Există un răspuns opţional

„Nu ştiu" sau „nu am avut ocazia să observ persoana într-un cadru adecvat", care este cotat ca absenţă a răspunsului. Versiunea actuală a ECI îi cere respondentului să se descrie sau să descrie o altă

persoană la fiecare punct pe o scală de la 1 la 7. Fiecare pas este etichetat progresiv începând de la „comportamentul este foarte puţin caracteristic individului (individul se comportă în acest fel doar sporadic)" până la cea mai înaltă treaptă, care arată „comportamentul este foarte caracteristic pentru acest individ (individul se comportă în acest fel în majoritatea sau totalitatea situaţiilor în care este adecvat comportamentul)".

Pe baza analizelor factorială, de grup şi de fidelitate ale datelor de la prima versiune ECI, au fost reanalizate şi reclasificate un număr de scale de competenţă din primul model al lui Goleman (1998). Comportamentele inovatoare au fost înalt corelate cu scala de iniţiativă. Scala de optimism a corelat înalt cu scala dorinţei de realizare personală; astfel, aceasta a fost integrată în nou-numita scală de orientare spre realizarea personală. Itemii de exploatare a diversităţii au corelat puternic cu scala de înţelegere a celorlalţi, astfel încât au fost integraţi în noua scală de empatie. Un număr de itemi din scala de exploatare a diversităţii iniţiale au format cele mai înalte niveluri de dezvoltare din scala empatiei, conform altor rezultate empirice din baza de date McBer şi scala SAQ Boyatzis pentru relaţii. Itemii angajamentului au corelat înalt cu scala capacităţilor de lider;

toţi vizau angajare faţă de obiective, valori şi perspective de „grup", care era un set dintre temele din scala capacităţilor de lider, astfel încât au fost integraţi în scala capacităţilor de lider. Itemii colaborării au corelat înalt cu scala de aptitudini de lucru în echipă, astfel încât au fost integraţi în noua scală de colaborare şi de lucru în echipă. Două alte schimbări minore de nume au inclus schimbarea sintagmelor conştiinţă politică în conştiinţă organizaţională şi conştientizarea emoţiilor în conştientizarea emoţiilor proprii.

Formarea clusterelor de competenţe

Gruparea sau organizarea mai multor competenţe în categorii mari pentru analize sau aplicare conturează două posibilităţi: (1) organizăm caracteristicile teoretic (folosind un cadru aprioric) sau empiric? (2) îi organizăm în contextul competenţelor care se pot influenţa reciproc cel mai mult, independent (tratându-l pe fiecare ca şi cum organismul uman ar avea această posibilitate independent de altele), sau evolutiv (organizaţi într-un cadru de cauzalitate logică)?

Un *cluster* este o grupare comportamentală a competenţelor dorite. El este adeseori legat conceptual şi definit de o „teorie" ca

modalitate convenabilă de a descrie cum sunt asociate competenţele. Gruparea este un mod de economie de efort. Competenţele din cadrul unui cluster pot fi asociate empiric. Adică, analiza statistică poate permite descoperirea modului în care organismul uman manifestă aceste competenţe dorite în diferite situaţii, răspunzând la întrebarea: „Care dintre competenţele dorite se manifestă împreună sau asociat?”

În interiorul unui cluster, competenţele diferite pot avea unul din patru tipuri de relaţii. În primul rând, pot fi părţi ale unui întreg completându-se reciproc în comportamentul funcţional (precum adaptabilitatea şi conştiinciozitatea). O persoană poate manifesta flexibilitate în adaptarea la situaţii. Atragerea încrederii şi manifestarea consecvenţei (precum conştiinciozitatea) nu interferează cu manifestarea adaptabilităţii, dar dacă persoana îşi poate folosi ambele competenţe, eficienţa sa creşte în multe situaţii. De exemplu, dacă situaţia s-a schimbat, dar încă e nevoie de un răspuns consecvent, folosirea adaptabilităţii şi conştiinciozităţii ar permite un comportament adecvat continuu şi în situaţia nouă.

În al doilea rând, competenţele pot fi manifestări alternative, caz în care competenţa concretă folosită depinde de situaţie sau de stimul. Competenţele folosite depind de tipul de definire al acestora – într-un cadru larg sau îngust.

Manifestările alternative sunt adesea întâlnite în modelele de competenţe cu definiţii comportamentale foarte specifice. Dacă sunt definite sub forma unor capacităţi ample, indicatorii comportamentali ai competenţei sunt manifestări alternative. Aceasta reduce probabilitatea includerii în cluster a competenţelor aflate într-o astfel de relaţie.

În al treilea rând, competenţele dintr-un cluster se pot compensa reciproc.

Adică, folosirea unei competenţe compensează folosirea în mai mică măsură a alteia (precum orientarea spre realizare personală şi iniţiativa). O persoană poate manifesta o mare preocupare pentru ameliorarea performanţei, studiind şi acţionând pe baza unei analize cost-beneficiu a utilităţii etc. (manifestă dorinţa de realizare personală). Acest lucru poate duce la un grad de inovaţie şi descoperire a unor moduri noi şi mai bune de realizare a sarcinilor. În acelaşi timp, o altă persoană în aceeaşi situaţie poate găsi moduri noi de realizare a sarcinilor, deoarece începe lucruri înainte ca altcineva să

se fi gândit la ele, căutând informaţia în moduri diferite etc. (manifestă iniţiativă). Deşi rezultatele sunt aceleaşi, comportamentul concret folosit şi intenţia care stă la baza comportamentului sunt diferite.

În al patrulea rând, competenţele din cluster pot fi antagoniste. Adesea, folosirea uneia reduce uşurinţa sau posibilitatea introducerii alteia (de exemplu, autocontrolul *versus* iniţiativa). Dacă o persoană manifestă un nivel înalt de autocontrol şi-şi inhibă astfel impulsurile şi acţiunile, va avea dificultăţi din ce în ce mai mari în manifestarea iniţiativei şi demararea activităţilor.

Clusterele aparţinând unui model

Clusterele dintr-un model de competenţe trebuie asociate într-un anumit mod, ca nu să rămână o simplă listă. Ele pot fi asociate ca părţi ale unui întreg.

Cu alte cuvinte, clusterele se pot completa reciproc (precum gestionarea şi managementul obiectivelor, aptitudinile sociale, sau managementul persoanelor). Manifestarea competenţelor în unul dintre aceste clustere nu înlătură şi nici nu activează competenţele din alt cluster, dar, când sunt demonstrate concomitent, persoana este mai eficientă din punct de vedere profesional sau managerial.

Clusterele aparţinând unui model de referinţă pot avea o relaţie evolutivă.

De exemplu, clusterul autoconştientizării este necesar pentru autogestiunea susţinută, sau, mai concret, pentru manifestarea competenţelor din clusterul autogestiunii în mod susţinut. Un alt exemplu este clusterul conştiinţei sociale, necesar pentru manifestarea constantă şi folosirea clusterului aptitudinilor sociale.

Într-un model, clusterele pot avea relaţii compensatorii. De pildă, clusterul raţionament analitic şi gestionarea obiectivelor şi acţiunilor sau autogestiunea se pot compensa ocazional reciproc. Folosind mai multă iniţiativă, orientare spre realizarea personală şi adaptabilitate se poate compensa gândirea sistemică – sau viceversa. Cu alte cuvinte, folosirea competenţelor din clusterul de autogestiune îi poate permite unei persoane să dorească să se gândească şi să organizeze ceea ce este necesar pentru rezolvarea unei probleme. Folosind competenţele din clusterul de raţionament analitic, în special gândirea sistemică şi recunoaşterea modelelor, persoana respectivă poate ajunge la construirea unui model sau cadru care organizează problemele şi nevoile din situaţie. În situaţia dată, competenţele din

fiecare cluster ar putea oferi idei despre ceea ce trebuie făcut mai departe pentru a soluţiona problema.

Dilema cu care se confruntă omul de ştiinţă sau cercetătorul este că formarea de clustere apriorice pare să fie mai logică – vine din modelele noastre mentale şi teoretice. Pe de altă parte, structura competenţelor şi a clusterelor poate fi diferită, sugerând importanţa unei metode empirice de stabilire a acestora. Există diferenţe fundamentale. Gruparea din Tabelul 16.2 reflectă deopotrivă clusterul teoretic şi pe cel empiric de la două seturi de cercetări realizate de Boyatzis (1982)

şi Boyatzis, Cowen şi Kolb (1995), privind modelele de competenţe generale în management şi conducere.

Tabelul 16.2 – Gruparea teoretică şi empirică a modelelor generice de management şi leadership

După Boyatzis (1982)
Clusterul teoretic
Gruparea antreprenorială
Orientarea spre eficienţă
Iniţiativa
Gruparea interpersonală
Preocuparea pentru impact
Folosirea unilaterală a puterii
Dezvoltarea altor persoane
Managementul proceselor de grup
Folosirea socializată a puterii
Prezentările orale
Gruparea raţionamentului intelectual
Folosirea conceptelor în scop diagnostic
Gândirea logică
Conceptualizarea
Gruparea maturităţii socio-emoţionale
Rezistenţa/adaptabilitatea
Autoevaluarea corectă
Obiectivitatea perceptivă
Spontaneitatea
Autocontrolul
După Boyatzis, Cowen şi Kolb (1995)
Grupări teoretice

Gruparea gestionării obiectivelor şi acţiunilor
Orientarea spre eficienţă
Planificarea
Iniţiativa
Autocontrolul
Atenţia la detalii
Flexibilitatea
Clusterul empiric (prin analiza de cluster) 3
Gruparea gestionării obiectivelor şi acţiunilor
Orientarea spre eficienţă
Iniţiativa (de ex., proactivitate)
Folosirea conceptelor în scop diagnostic
Preocuparea pentru impact
Gruparea conducerii subordonaţilor
Dezvoltarea altor persoane
Folosirea unilaterală a puterii
Spontaneitatea
Gruparea managementului resurselor umane
Managementul proceselor de grup
Folosirea socializată a puterii
Autoevaluarea corectă
Gândirea logică
Gruparea centrării pe ceilalţi
Rezistenţa/adaptabilitatea
(de ex., flexibilitatea)
Obiectivitatea perceptivă
Autocontrolul
Gruparea leadership-ului încrederea în sine
Conceptualizarea
Prezentările orale
Grupări empirice (prin analiza factorilor) *3
Gruparea gestionării obiectivelor şi acţiunilor
Orientarea spre eficienţă
Planificarea
Iniţiativa încrederea în sine
Persuasiunea
Comunicarea scrisă
Comunicarea orală

Flexibilitatea
Gruparea conducerii
Empatia
Persuasiunea
Construirea relaţiilor
Negocierea încrederea în sine
Managementul grupului
Dezvoltarea altora
Comunicarea orală
Gruparea conducerii
Empatia
Construirea relaţiilor
Negocierea
Managementul grupului
Dezvoltarea altor persoane
Obiectivitatea socială
Autocontrolul
Gruparea raţionamentului analitic
Folosirea conceptelor
Gândirea sistemică
Recunoaşterea modelelor
Construirea teoriilor
Gruparea raţionamentului analitic
Folosirea conceptelor
Gândirea sistemică
Recunoaşterea modelelor
Folosirea tehnologiei
Analiza cantitativă
Folosirea tehnologiei
Analiza cantitativă
Obiectivitatea socială

Comunicarea scrisă a Analiză de cluster pe 253 de manageri, predominant de sex bărbătesc. Cercetarea de la Colegiul

Alvemo pe 103 femei-manageri a relevat o structură empirică similară, cu excepţia autoevaluării corecte, asociată cu clusterul *Gestionarea obiectivelor şi acţiunilor* în locul clusterului *Preocuparea pentru impact*; *Rezistenta/Adaptabilitatea* a format un cluster cu *Preocuparea pentru impact* şi *Folosirea puterii socializate*; *Imaginea de*

sine pozitivii a format un cluster cu *Dezvoltarea altor persoane* şi *Managementul grupului*.

L A

D Integrarea celor patru analize factoriale prin intermediul Profilului Aptitudinilor de învăţare

(autoraportare şi sortare de cărţi, *n* = 724), chestionarul de autoevaluare (autoraportare, *n* = 454), interviu de incidente critice codificat comportamental (înregistrat pe casetă audio, *n* = 497), exerciţiu de comunicare în grup codificat comportamental (înregistrare video, *n* = 482); toţi subiecţii au fost studenţi masteranzi la Administrarea Afacerilor, media de vârstă de 27 de ani, aproximativ o treime femei.

Deşi clusterele apriorice par să aibă sens din punct de vedere conceptual şi clusterele empirice par o asociere confuză, cele stabilite empiric au o validitate mai mare faţă de performanţă (Boyatzis, 1982). Ele au fost „logice" şi pentru directori şi profesioniştii de resurse umane, când au fost discutate la diferite întruniri profesionale. De exemplu, clusterul gestionării obiectivelor şi acţiunilor nu include numai competenţele antreprenoriale; pare să reflecte orientarea persoanei faţă de mediu. Clusterul empiric se poate spune că reprezintă modul în care persoana se afirmă în diferite situaţii. Rezultatele cercetărilor realizate la Colegiul Alverno (Mentkowski, McEa chern, O'Brien şi Fowler, 1982) pe un eşantion managerial exclusiv feminin au arătat substituirea fascinantă a autoevaluării corecte cu preocuparea pentru impact în acest cluster, după cum se observă în

Figura 16.1. Interpretarea cercetătorilor a fost că femeile în poziţii de management de nivel mediu trebuie să-şi supravegheze comportamentul mult mai mult decât corespondenţii lor bărbaţi, pentru a „reuşi" în sectorul privat în anul 1982.

Individul

Viziune, valori, filosofie (evaluări)

Cunoştinţe, aptitudini (competenţe)

Stadii de viaţă şi carieră, cicluri sau moduri

Stil

Interese /

Mediul organizaţional

Cultură şi climat

Structură şi sistem
Maturitatea industriei şi poziţia strategică a organizaţiei
Contextul larg
Potrivire maximă =
aria de stimulare, provocare şi performanţă maxime

Figura 16.1 – Teoria contingentă a acţiunii şi performanţei la locul de muncă
(după Boyatzis, 1982)

Alte schimbări indicate în Figura 16.1 includ observaţia că aptitudinile sau competenţele cognitive nu formează un cluster pentru acest eşantion de manageri.

Competenţele analitice sau cognitive se organizează în grupuri de comportament funcţional cu alte competenţe folosite des alături de cele cognitive. De exemplu, conceptualizarea, redenumită ulterior recunoaşterea modelelor, a încărcat mult clusterul de leadership. În cercetările pe directori şi directori executivi, s-a descoperit de mult timp că recunoaşterea modelelor, capacitatea de a vedea teme şi modele în date aparent izolate este crucială în „citirea" climatului organizaţional intern, tendinţelor pieţelor, a preocupărilor clienţilor, acţionarilor etc. (Daziel, 1998 [citat în Goleman, 1998]; Goleman, 1998). Competenţa ar fi de aşteptat să încarce mai mult clusterul de încredere în sine şi leadership decât pe cel de aptitudini cognitive.

În eşantionul din 1995 şi eşantioanele ulterioare (Boyatzis, Baker, Leonard, Rhee şi Thompson, 1995; Boyatzis şi colaboratorii, 1996, 1997), gruparea apare altfel. Raţionamentul analitic sau competenţele cognitive se grupează împreună.

Este probabil în funcţie de eşantioane; eşantionul din 1995 şi cele ulterioare erau studenţi masteranzi în Administrarea Afacerilor, care proveneau dintr-o gamă largă de ocupaţii, printre care vânzări, analiză financiară, resurse umane, poziţi

Tabelul 16.3 – Gruparea teoretică şi empirică a competenţelor în modelul inteligenţei emoţionale

După Goleman (1998)	ECI versiunea originală	ECI versiunea actuală
Gruparea teoretică	Gruparea empirică	Gruparea actuală
Gruparea autoconştientizării	*Gruparea autoconştientizării*	*Gruparea autoconştientizării*

Autoconştientizarea emoţiilor	Autoconştientizarea emoţiilor	Autoconştientizarea emoţiilor
Autoevaluarea corectă	Autoevaluarea corectă	Autoevaluarea corectă
Încrederea în sine	Conştiinciozitate a	Încrederea în sine
Gruparea autoreglării	*Gruparea autocontrolului*	*Gruparea autocontrolului*
Autocontrolul	Autocontrolul	Autocontrolul
Meritarea încrederii		Meritarea încrederii
Conştiinciozitatea	Încrederea în sine	Conştiinciozitate a
Adaptabilitatea	Adaptabilitatea	Adaptabilitatea
Inovaţia	Catalizarea schimbării	
Gruparea automotivării		
Orientarea spre realizarea personală	Orientarea spre realizarea personală	Orientarea spre realizarea personală
Angajamentul		
Iniţiativa	Iniţiativa	Iniţiativa
Optimismul		
Gruparea empatiei	*Gruparea aptitudinilor sociale*	*Gruparea conştiinţei sociale*
Empatia	Empatia	Empatia
Conştiinţa organizaţională	Conştiinţa organizaţională	Conştiinţa organizaţională
Orientarea spre servicii	Orientarea spre servicii	Orientarea spre servicii
Dezvoltarea altor persoane	Dezvoltarea altor persoane	
Exploatarea diversităţii		
Aptitudinile sociale		*Aptitudinile sociale*
Capacităţile de	Capacităţile de	Capacităţile de

lider	lider	lider
Comunicarea	Comunicarea	Comunicarea
Influenţa	Influenţa	Influenţa
Catalizarea schimbării	Meritarea încrederii	Catalizarea schimbării
Managementul conflictelor	Managementul conflictelor	Managementul conflictelor
Construirea relaţiilor	Construirea relaţiilor	Construirea relaţiilor
Colaborarea şi cooperarea	Colaborarea şi cooperarea	Colaborarea şi cooperarea
Aptitudinile de lucru în echipă		Dezvoltarea altor persoane

manageriale. În acest eşantion, asertivitatea la aspectul situaţional din gruparea

Gestionarea obiectivelor şi acţiunilor este şi mai înaltă. *Persuasiunea* şi *Comunicarea orală şi scrisă* intră în acest cluster, ca şi *încrederea în sine*. Pare strâns legat de gruparea *Autogestionare* din modelul de inteligenţă emoţională din analiza ECI, după cum se poate vedea în Tabelul 16.3.

Pe baza analizelor preliminare factorială şi de cluster la ECI, cu un eşantion format din 596 de subiecţi, s-au conturat trei grupări: (1) *Autoconştientizarea*, care a inclus autoconştientizarea emoţiilor, autoevaluarea corectă şi conştiinciozitatea;

Autogestionarea, care a inclus încrederea în sine, adaptabilitatea, orientarea spre realizarea personală, iniţiativa, catalizarea schimbării şi autocontrolul; şi

Aptitudinile sociale, care au inclus empatia, orientarea spre servicii, dezvoltarea altor persoane, comunicarea, conştiinţa organizaţională, construirea relaţiilor, colaborarea, merâtarea încrederii, *leadership-ul*, influenţa şi aptitudinile de lucru în echipă. Comparaţia este vizibilă în Figura 16.2.

Rezultatele recente obţinute de Boyatzis (1999 b) ilustrează impactul diferit al manifestării competenţelor în fiecare dintre aceste clustere. El a descoperit că partenerii experimentaţi de la o mare firmă de consultanţă au adus semnificativ mai mult profit de la clienţii lor dacă au manifestat un număr semnificativ de competenţe din acel

cluster peste nivelul critic. Analiza pragului critic a stabilit frecvenţa de manifestare care pare suficientă pentru a „împinge" o persoană în direcţia eficienţei şi a performanţelor superioare (McClelland, 1998); în termenii teoriei complexităţii, acesta este punctul „declanşator" care precipită căderea discontinuă în eficienţă. În această cercetare, McClelland (1998) a descoperit că acest punct critic poate fi identificat în locul în care linia ce descrie frecvenţa de manifestare a competenţei la subiecţii cu performanţe „superioare" intersectează linia care descrie frecvenţa de manifestare a acestei competenţe la subiecţii cu performanţe „medii". El a arătat că acest lucru creează diferenţa semnificativă de prime plătite directorilor executivi de divizii la o companie de produse alimentare; primele plătite directorilor erau în funcţie de performanţa financiară a diviziei. Rezultatele comparaţiei celor patru clustere din modelul de competenţe al acestei firme sunt expuse în Tabelul 16.4.

Tabelul 16.4 a — Comparaţie între impactul numărului de competenţe peste/sub pragul critic pe grupe (OOOS)

Grupare	Peste prag venit adus companiei (dolari pe an)	Sub prag venit adus companiei (dolari pe an)	Peste prag venit adus companiei de angajat	Sub prag venit adus companiei de angajat
Autogestionarea	2.942	1.803	59%	54%
Autoreglarea	2.969	896	62%	42%
Aptitudinile sociale	2.819	1.797	63%	47%
Gândirea analitică	2.545	2.164	60%	47%

Tabelul 16.4 b – Comparaţie a contribuţiei la profit a impactului numărului de competenţe peste/sub pragul critic pe grupuri

Grupare	Creşterea anuală a profitului per partener

Autogestionarea	dolari pe an = 78% partener cu experienţă
Autoreglarea	1.465.000 dolari pe an = 390% partener cu experienţă
Aptitudinile sociale	dolari pe an = 110% partener cu experienţă
Gândirea analitică	dolari pe an = 50% partener cu experienţă

Tabelul arată că partenerii experimentaţi care manifestă un număr semnificativ de competenţe în clusterul autogestionării la un nivel peste cel critic au contribuit cu cel mai mare profit anual diferenţial pentru firmă comparativ cu cei care manifestă competenţe sub pragul critic. Clusterele de aptitudini sociale şi autogestiune urmează din punctul de vedere al valorii contribuţiei. Merită să observăm că manifestarea frecventă a competenţelor în toate clusterele a fost asociată cu o contribuţie substanţială la creşterea profiturilor firmei. Folosind acelaşi tip de analiză a punctului critic, Boyatzis (1999 b) a arătat că manifestarea a trei sau patru clustere cu un număr suficient de competenţe din fiecare peste pragul critic era suficientă pentru declanşarea eficienţei.

IMPLICAŢII PENTRU O TEORIE A ACŢIUNII ŞI A PERSONALITĂŢII

Clusterele ajută la construirea unei teorii a acţiunii

Boyatzis (1982) a folosit un model stohastic de eficienţă a managementului care postula că gradul de suprapunere sau „potrivirea maximă", între individ, solicitările postului şi mediul organizaţional poate prezice eficienţa, după cum se vede în Figura 16.1. Căutarea unei corespondenţe unu-la-unu, afirma el, între competenţe şi funcţiile sau sarcinile postului era o tentativă ineficientă. Similar, căutarea conexiunilor între competenţe concrete şi elemente ale climatului, culturii, structurii, sistemelor sau strategiilor organizaţionale ar constitui un coşmar reducţionist. A încerca să legi elemente concrete ale solicitărilor postului sau mediului organizaţional de una dintre competenţe precum construirea relaţiilor ar forţa o extindere exagerată a conexiunilor. De exemplu, dacă analizăm funcţia

„Lupta pentru un proiect concret de schimbare", stabilim că

avem nevoie de construirea legăturilor, dar această competenţă nu poate fi folosită singură. Ar fi nevoie de folosirea concomitentă a competenţelor ca gestionarea conflictelor, catalizarea schimbării şi lucrul în echipă şi colaborarea. Pentru a vedea uşor conexiunile, trebuie să extindem competenţa la un grup de competenţe, precum aptitudinile sociale.

Analog, conectarea unei componente a culturii organizaţionale cu un grup de competenţe pare mai uşoară decât conectarea cu o competenţă unică. A întreba dacă o persoană „se potriveşte" cu o cultură a unei firme într-o companie care se dezvoltă rapid înseamnă a-i cere persoanei să manifeste frecvent orientarea spre realizare personală *şi* iniţiativă *şi* adaptabilitate, pentru a numi doar câteva competenţe din grupul gestionării obiectivelor şi acţiunilor sau al autogestionării.

Manifestarea frecventă a orientării spre realizare personală fără alte competenţe ar putea conduce la o obsesie pentru reducerea costurilor şi moderarea riscurilor, care ar putea funcţiona contra normelor culturale de speculare a oportunităţilor, dacă nu chiar de creare a ocaziilor.

Această confuzie legată de căutarea legăturilor la nivelul competenţelor sau clusterelor a fost adeseori sursa greşelilor de asociere a competenţelor necesare individului cu „competenţele esenţiale" ale firmei. Dacă excelenţa inginerească este competenţa esenţială a unei firme, aş prevedea că cel mai frecvent observat grup pentru crearea şi susţinerea acestei culturi şi strategii ar trebui să fie clusterul gestionării obiectivelor şi acţiunilor (sau clusterul autogestionării din modelul inteligenţei emoţionale). Dacă un număr din ce în ce mai mare de directori au această competenţă cel mai frecvent pe locul trei, am prezice mesaje din ce în ce mai confuze în organizaţie privind priorităţile şi îndepărtarea de la utilizarea excelenţei inginereşti ca trăsătură distinctivă în strategie, deservirea clienţilor şi inovarea produselor.

Clusterele oferă speranţa construirii unei teorii a personalităţi

Unul dintre beneficiile majore ale conceptualizării inteligenţei emoţionale este potenţialul de stabilire a conexiunilor cauzale între diferite niveluri ale psihicului unei persoane. Boyatzis (1982) a urmat o legătură cauzală, descrisă des, între motivele inconştiente şi nivelul trăsăturilor de personalitate cu rolul social, nivelul imaginii de sine şi

nivelul comportamental, evident în competenţe. Efortul a condus la încercări de a trasa legăturile pentru fiecare competenţă. Rezultatul a fost surprinzător pentru mine, dar a avut eleganţa conceptuală a unei scheme tehnice.

Clusterele de competenţe, pe de altă parte, oferă un punct focal adecvat din care se pot identifica, prezice şi stabili niveluri multiple de conexiuni cauzale, cum este sugerat în Figura 16.2. Caracteristicile neurologice şi hormonale predispun sau activează anumite motive sau trăsături, care la rândul lor predispun, activează sau determină competenţe în contextul anumitor orientări filosofice

(Boyatzis, 1982; Goleman, 1995, 1998). Nu suntem de acord că aceste conexiuni sau trasee cauzale sunt mai uşor de identificat pentru clusterele de competenţe decât pentru competenţele separate. De exemplu, cercetările au început să stabilească o legătură între nivelurile ridicate de secreţie de epinefrină în repaus şi nevoia irezistibilă de putere (McClelland, 1985) şi alte asemenea legături între nivelurile hormonale şi motive inconştiente (Schultheiss, 1999 a, 1999 b). Ştim şi că nevoia de putere prezice frecvenţa de manifestare a comportamentelor de influenţă, precum cele evidente în competenţele din grupul aptitudinilor sociale.

În literatură, legăturile dintre motivele inconştiente şi trăsăturile şi competenţele observate comportamental sunt legăturile cele mai clar stabilite. Nevoia de putere stimulează lucrul în echipă şi colaborarea, influenţa, construirea relaţiilor, capacităţile de lider etc. (McClelland, 1985; McClelland şi Boyatzis, 1982;

Winter, 1973). Nevoia de afiliere stimulează empatia (Boyatzis şi Burruss, 1977;

Burruss şi Boyatzis, 1981). Nevoia de realizare personală stimulează orientarea spre realizare personală (McClelland, 1961, 1985). Un sentiment de autoeficienţă şi autodefinire stimulează iniţiativa (Boyatzis, 1982; Stewart, 1978). Într-un mod similar, complexitatea cognitivă stimulează gândirea sistemică şi recunoaşterea modelelor, care sunt competenţe analitice.

Putem presupune relaţii între trăsăturile şi competenţele „Big Five" (McCrae şi Costa, 1990). De exemplu, extraversia probabil stimulează construirea relaţiilor, influenţa, capacităţile de lider, comunicarea etc. – clusterul aptitudinilor sociale. Deschiderea şi conştiinciozitatea probabil stimulează gestionarea obiectivelor şi

acţiunilor sau clusterul autogestionării, deşi au probabil seturi diferite de competenţe în cluster. Agreabilitatea probabil stimulează clusterul conştiinţei sociale. Nu pare să existe nicio legătură directă cu autoconştientizarea.

Orientările filosofice, precum pragmatismul, raţionalismul şi umanismul, oferă o concepţie care furnizează o legătură mai strânsă cu trăsăturile subiacente, precum stilul de învăţare, şi, în acelaşi timp, o legătură mai strânsă cu frecvenţa comportamentelor manifeste ale diferitelor competenţe (Boyatzis, Murphy şi

Wheeler, 2000). Boyatzis şi colaboratorii (1996) au raportat rezultate de pe mai multe eşantioane, arătând o asociere mai puternică între filosofia operantă a persoanei (sau orientarea filosofică) şi clusterele de competenţe, decât între aceasta şi competenţele specifice.

Aceste legături cauzale nu implică determinismul, ci forme de asociere şi dispunere. Pentru o cauzalitate mai specifică, trebuie să realizăm cercetări suplimentare cu modele ample multimetodă, multitrăsătură şi multinivel. Complexitatea teoriei sugerează existenţa unor fractali. Noi prezicem că aceştia există în structura personalităţii umane şi clusterele de competenţe sunt un nivel de variabilitate necesar pentru găsirea şi observarea fractalilor. În acelaşi timp, cercetările anterioare sugerează că activarea oricărei motivaţii, trăsături, nivel filosofic şi/sau comportamental prin intermediul competenţelor afectează şi activează nivelul hormonal, motivaţional, trăsăturile şi alte niveluri din cadrul personalităţii, aşa cum sugerează buclele *aefeedback* indicate în Figura 16.2.

CONCLUZII

Nevoia de cercetări suplimentare privind construcţia personalităţii, determinanţii şi consecinţele comportamentului nostru este mai mult decât un apel perpetuu al oamenilor de ştiinţă; este expresia angajamentului nostru pentru beneficiile ce decurg din dorinţa de a ne satisface curiozitatea legată de condiţia umană. Încercăm să înţelegem caracteristicile care prezic o performanţă superioară, deoarece dorim să fim mai eficienţi. Încercăm să înţelegem caracteristicile care prezic o viaţă mai împlinită, deoarece vedem nedreptăţile şi suferinţa şi ştim că multe vieţi sunt „dezechilibrate". Deşi cinicii pot arăta către sutele sau chiar miile de cercetări irelevante sau greşite care au fost publicate în ultimul secol, puţini ar contrazice observaţia că modul nostru de înţelegere a personalităţii şi a

comportamentului individului a progresat foarte mult în acest timp. Cercetările au contribuit la acest progres. Este nevoie de cercetări suplimentare pentru a înţelege cum ne afectează emoţiile şi capacităţile viaţa şi munca. În acest capitol, am oferit un număr de observaţii şi cadre teoretice emergente care sperăm că vor stimula curiozitatea şi cercetările suplimentare.

Referinţe bibliografice

Ackerman, P.L. şi Heggestad, E.D. – „Intelligence, personality, and interests:

Evidence for overlapping traits", în *Psychological Bulletin*, nr. 121, 1997, pp.

219 – 245.

Bar-On, R.

— *BarÕn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Tehnical manual*, Toronto

(Canada), Multi-Health Sistems, 1997.

Boyatzis, R.E.

— *The Competent Manager*: *A Model for Efective Performance*, New

York, Wiley, 1982 „Stimulating self-directed change: A required MBA

course called Managerial Assessment and Development", în *Journal of*

Management Education, nr. 18, 1994, pp. 304 – 323 Self-Directed Change and

Learning as a Necessary Meta-Competency for Succes and Efectiveness in the 21st Century", în R. Sims şi J.G. Veres (ed.), *Keys to Employee Succes in the Corning Decades*, Westport (Connecticut), Greenwood, 1999 (a), pp. 15 – 32

The Financial Impact of Competencies în Leadership and Management of

Consulting Firms (articol în lucru), Cleveland (Ohio), Case Western Rezerve

University, Departament of Organizational Behavior, 1999 (b).

Boyatzis, R.E., Baker, A., Leonard, D., Rhee, K., and Thompson, L.

— *Will It Make a Difference*?: *Assessing a Value-Based*, *Outcome-Oriented*, *Competency-Based*

Professional Program, în R.E. Boyatzis, S.S. Cowen şi D.A. Kolb

(ed.), *Inovating în Professional Education*: *Steps on a Journey from Teaching to Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995.

Boyatzis, R.E. şi Berlinger, L.

— *Report to CORUM on Managerial Competencies of Cooperatives în Northern Italy*, Modena (Italy), CORUM S.r.l., 1992.

Boyatzis, R.E. şi Burckle, M. – *Psychometric Properties of the eCI*: *Tehnical Note*, Boston, Hay/McBer Group, 1999.

Boyatzis, R.E. şi Burruss, J.A. – *Validation of a Competency Model for Alcoholism Counselors in the Navy* (raport către Marina S.U.A. pe contractul N00123 – 77 C-0499), Boston, McBer and Company, 1977.

Boyatzis, R.E., Cowen, S.S. şi Kolb, D.A. (ed.) – *Inova*tion in *Professional Education*: *Steps on a Journey from Teaching to Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995.

Boyatzis, R.E., Leonard, D., Rhee, K. şi Wheeler, J.V. – „Competencies can be developed, but not the way we thought", în *Capability*, nr. 2, 1996, pp. 25 – 41.

Boyatzis, R.E., Murphy, A.J. şi Wheeler, J.V. – „Philosophy as the missing link between values and behavior", articol în lucru 97 – 3 (3 a), Cleveland, Case Western Rezerve University, 1997 „Philosophy as the missing link between values and behavior", în *Psychological Reports*, nr. 86, 2000, pp. 47 – 64.

Boyatzis, R.E., Wheeler, J. şi Wright, R.

— *Competency Development în Graduate Education*: *A Longitudinal Perspective*, în curs de apariţie în *Proceedings of the First World Conference on Self-Directed Learning*, Montreal, GIRAT.

Bray, D.W. Campbell, R.J. şi Grant, D.L.

— *Formative Years în Business*: *A Long-Term AT & T Study of Managerial Lives*, New York, Wiley, 1974.

Burruss, J.A. şi Boyatzis, R.E.

— *Continued Validation of a Competency Model of Alcoholism Counselors in the Navy* (raport către Marina S.U.A. pe

contractul
N002 – 44 – 80-C0521), Boston, McBer and Company, 1981.
Davies, M., Stankov, L. şi Roberts, R.D. – „Emotional intelligence: În search of an eluzive construct", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 75, 1998, pp. 989 – 1015.
Gardner, H.
— *Frames of Mind*: *The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983.
Goleman, D. – *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995 (versiunea românească: *Inteligenţa emoţională*, Bucureşti, Curtea Veche, 2008) *Working with Emotional Intelligence*, New York, Bantam, 1998.
Kotter, J.P. – *The General Managers*, New York, Free Press, 1982.
Luthans, R, Hodgetts, R.M. şi Rosenkrantz, S.A. – *Real Managers*, Cambridge
(Massachusetts), Ballinger Press, 1988.
McClelland, D.C.
— *The Achieving Society*, New York, D. van Nostrand, 1961
„Testing for competence rather than intelligence", în American *Psychologist*, nr. 28, 1973, pp. 1-14 *Human Motivation*, Glenview (Illinois), Scott, Foresman & Co, 1985 „Identifying competencies with behavioral-event interviews", în *Psychological Reports*, nr. 9, 1998, pp. 331 – 339.
McClelland, D.C., Baldwin, A.L., Bronfenbrenner, U. şi Strodbeck, F.L.
— *Talent and Society*: *New Perspectives in the Identification of Talent*, Princeton (New
Jersey), D. van Nostrand, 1958.
McClelland, D.C. şi Boyatzis, R.E. – „Leadership motive pattern and long-term succes în management", în *Journal of Applied Psychology*, nr. 67, 1982, pp.
737 – 743.
McCrae, R.R. şi Costa, P.T., Jr. – *Personality în Adulthood*, New York, Guilford
Press, 1990.
Mentkowski, M., McEa chern, W, O'Brien, K. şi Fowler, D. – *Developing a Professional Competence Model for Management Education* (raport final către National

Institutes of Education), Milwaukee (Wisconsin), Alverno Collège, 1982.

Saarni, C.

— *Emoţional Competence*: *How Emotions and Relations hips Become*

Integrated, în R.A. Thompson (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 36

Lincoln (Nebraska), University of Nebraska Press, 1988, pp. 115 – 182.

Salovey, P. şi Mayer, J.D. – „Emotional intelligence", în *Imagination*, *Cognition*, *and Personality*, nr. 9, 1990, pp. 185 – 211.

Schultheiss, O.C.

— *Psychophysiological and Health Correlates of Implicit Motives*

(alocuţiune prezentată la cea de-a 107-a întâlnire anuală a Asociaţiei Psihologilor Americani), Boston, 1999 (a) *A Neurobiological Perspective on Implicit*

Power Motivation, *Testosterone*, *and Learning* (alocuţiune prezentată la cea de-a

107-a întâlnire anuală a Asociaţiei Psihologilor Americani), Boston, 1999 (b).

Spencer, L.M., Jr. şi Spencer, S.M. – *Competence at Work*: *Models for Superior*

Performance, New York, Wiley, 1993.

Sternberg, R.J.

— *Successful Intelligence*: *How Practicai and Creative Intelligence*

Determine Succes în Life, New York, Simon and Shuster, 1996.

Stewart, A.J. – „A longitudinal study of coping styles în self-defining and sociallv defined women", în *lournal of Consulting and Clinical Psychology*, nr. 46, 1978, pp. 1079 – 1084.

Thornton, G.C. III şi Byham, W.C.

— *Assessment Centers and Managerial Performance*, New York, Academic Press, 1982.

Valenca, A.C.

— *Competency Analysis of Managers în*in a *Bank în Pernambuco*, Recife

(Brazilia), Valenca and Associates, 1996.

Vitale, P. – „Competency analysis of executives, managers, and

tehnical professionals in the companies of ENI Gruppo, S.p. A". (articol prezentat la cea de-a treia Conferinţă Internaţională pe teme de Competenţe şi Capital Uman), Castelgandolfo (Italia), iunie 1998.

Winter, D.G.

— *The Power Motive*, New York, Free Press, 1973.

CAPITOLUL 17

Inteligenţa emoţională şi inteligenţa socială

Observaţii pe baza Inventarului de calcul al Coeficientului Emoţional de

REUVEN BAR-ON

În era QE (coeficientul emoţional, Bar-On, 1996), invitaţi de enigmatica popularitate a inteligenţei emoţionale după publicarea unui volum cu acelaşi nume, ajuns în topul vânzărilor (Goleman, 1995), atât profanii, cât şi psihologii încearcă să afle mai multe despre acest construct. De la publicarea cărţii lui Goleman, am fost martorii unor tentative repetate de definire, evaluare şi aplicare a ceea ce se numeşte în termeni populari *inteligenţă emoţională*, în ciuda faptului că au fost realizate cercetări ştiinţifice serioase în acest domeniu, încă din prima parte a secolului XX (Thorndike, 1920). Deoarece există un grad foarte mare de suprapunere în multitudinea de concepte implicate, prefer să denumesc generic acest sector vast *inteligenţă emoţională şi socială*.

Scopul acestui capitol este de a-i împărtăşi cititorului cunoştinţele despre inteligenţa emoţională şi socială dobândite prin aplicarea Inventarului de Calcul al Coeficientului Emoţional (EQ-i) într-un număr de cercetări realizate în lume în ultimii 17 ani. EQ-i a fost iniţial construit ca instrument experimental menit să exploreze un concept de funcţionare emoţională şi socială pe care începusem să-l dezvolt la începutul anilor 1980 (Bar-On, 1985, 1988). Raţionamentul a fost că rezultatele obţinute prin aplicarea unui astfel de instrument pe eşantioane de populaţie diverse, în cadre diverse, ne vor spune mai multe despre comportamentul emoţional şi social competent şi, în final, despre constructul subiacent de inteligenţă emoţională şi socială. Acest instrument a fost finalmente publicat în

1997 (Bar-On, 1997 a), revizuit de Institutul Buros de Evaluare Mentală în 1999 şi descris în *Suplimentul la cea de-a treisprezecea ediţie a Anuarului de evaluare mentală*

(Plake şi Impara, 1999). O descriere a EQ-i va apărea şi în cea

de-a *Paisprezecea ediţie a anuarului de evaluare mentală*.

Deşi EQ-i este primul test de inteligenţă emoţională publicat de un editor de teste psihologice, poate că este mai exact să-l descriem ca fiind un instrument de autoraportare a comportamentului emoţional şi social competent care oferă o estimare a inteligenţei emoţionale şi sociale a individului. Este important să subliniem că EQ-i a fost construit pentru a evalua acest construct concret, şi nu trăsături de personalitate sau capacitatea cognitivă (Dawda şi Hart, 2000; Derksen, Kramer şi Katzko, 1999; Parker, Taylor şi Baghy, sub tipar).

După o scurtă descriere a EQ-i şi a modului de construcţie, voi trece la discutarea concluziilor trase despre inteligenţa emoţională şi socială pe baza proprietăţilor psihometrice generale şi a validării testului de-a lungul anilor.

Voi încheia cu un scurt rezumat al cunoştinţelor actuale despre inteligenţa emoţională şi socială din EQ-i şi apoi voi recomanda o abordare pentru explorarea continuă a acestui domeniu.

DESCRIEREA ŞI CONSTRUCŢIA EQ-I

Construcţia EQ-i a început în 1983, pentru a analiza diferiţi factori consideraţi componente cheie ale funcţionării emoţionale şi sociale eficiente care duc la starea de bine psihologic (Bar-On, 1988). Abordarea generală a implicat patru faze fundamentale: (1) identificarea factorilor-cheie legaţi de funcţionarea emoţională şi socială eficientă; (2) definirea acestor factori cât mai clar posibil, construirea unui instrument psihometric (versiunea iniţială a EQ-i) destinat examinării factorilor implicaţi şi (4) normarea şi validarea instrumentului în diferite culturi. O discuţie mai detaliată a construcţiei instrumentului poate fi găsită în altă lucrare (Bar-On, 1997 b).

Instrumentul a fost tradus în 22 de limbi, au fost colectate date normative în peste 15 ţări şi până în prezent s-au realizat numeroase studii de fidelitate şi validitate. O versiune pentru tineret (EQ-i: YV – Bar-On şi Parker, 2000) a fost construită pentru copiii între 6 şi 12 ani şi pentru adolescenţi între 13 şi 17 ani şi a fost recent normată în America de Nord pe aproximativ 9.500 de indivizi. Un interviu semistructurat (EQ-interview) şi un instrument multietapizat (EQ-360)

au fost şi ele construite şi sunt în prezent normate şi validate. Toate aceste instrumente se bazează pe modelul Bar-On de inteligenţă

emoţională şi socială, pe care îl voi descrie în continuare. Informaţia din acest capitol vizează în primul rând versiunea pentru adulţi a EQ-i, care a fost normată în America de Nord şi publicată în 1997 (Bar-On, 1997 a; pentru revizuirea din *Anuarul de evaluare mentală* Buros, vezi Plake şi Impara, 1999).

Versiunea publicată a EQ-i cuprinde 133 de itemi scurţi şi foloseşte o scală

Likert în cinci trepte, plecând de la „foarte rar sau neadevărat pentru mine" până la „foarte des adevărat sau adevărat despre mine". Pe baza formulei Flesch de lizibilitate (Flesch, 1948), nivelul de lizibilitate a fost estimat pentru America de

Nord la cel al unui elev de clasa a şasea (Bar-On, 1997 b). EQ-i este utilizabil de la

17 ani în sus, pe baza punctului de rupere pentru vârstă din eşantionul normativ.

Completarea inventarului durează aproximativ 40 de minute.

EQ-i oferă un scor total EQ şi următoarele cinci scoruri compuse din scorurile pentru 15 subscale: (1) EQ intrapersonal (cuprinde autorespectul, conştientizarea emoţiilor proprii, asertivitatea, independenţa şi autoactualizarea); (2) EQ

Interpersonal (cuprinde empatia, responsabilitatea socială, relaţiile interpersonale);

EQ de gestionare a stresului (cuprinde toleranţa la stres şi controlul impulsurilor); (4) EQ de adaptabilitate (cuprinde testarea realităţii, flexibilitatea şi rezolvarea de probleme); şi (5) EQ al dispoziţiei generale (cuprinde optimismul şi fericirea). Inventarul include următorii patru indicatori ai validităţii: Rata omisiunilor (număr de răspunsuri omise), Indicele de inconsecvenţă (gradul de inconsecvenţă la puncte similare), Impresia pozitivă (tendinţa de a da un răspuns pozitiv exagerat) şi Impresia negativă (tendinţa de a da un răspuns exagerat de negativ). EQ-i are inclus prin construcţie un factor de corecţie care ajustează automat scorurile scalei pe baza scorurilor la scalele Impresia pozitivă şi

Impresia negativă. Aceasta este o trăsătură importantă pentru un instrument cu autoraportare prin faptul că reduce efectele distorsionante ale prejudecăţilor sociale, sporind astfel acurateţea rezultatelor obţinute. O listă cu itemii inventarului este inclusă în manualul tehnic al EQ-i (Bar-On, 1997 b).

Cele 15 subscale din EQ-i sunt definite după cum urmează: autorespectul

(SR) este aptitudinea de a conştientiza, a înţelege, a accepta şi a respecta şinele;

autoconştientizarea emoţiilor (ES) este aptitudinea de a recunoaşte şi înţelege emoţiile proprii; asertivitatea (AS) este aptitudinea de a-şi exprima sentimentele, credinţele şi gândurile şi de a-şi apăra drepturile într-un mod nondistructiv;

Independenţa (ÎN) este aptitudinea de a se conduce şi controla din interior în gândire şi acţiuni şi de a fi liber de dependenţa emoţională; autoactualizarea (SA)

este aptitudinea de a-şi realiza potenţialul şi de a face tot ceea ce doreşte, ce-i place şi poate să facă; empatia (EM) este aptitudinea de a conştientiza, înţelege şi aprecia sentimentele altora; responsabilitatea socială (RE) este aptitudinea de a se dovedi un membru cooperant, participativ şi constructiv al propriului grup social; relaţiile interpersonale (IR) constau în aptitudinea de a stabili şi menţine relaţii reciproc-satisfăcătoare caracterizate de apropiere emoţională, intimitate şi dăruirea şi primirea afecţiunii; toleranţa la stres (ST) este aptitudinea de a face faţă evenimentelor adverse, situaţiilor stresante şi emoţiilor puternice fără să „ne pierdem firea" prin adaptarea activă şi pozitivă la stres; controlul impulsurilor

(IC) este aptitudinea de a rezista sau amâna un impuls, o trebuinţă sau o tentaţie de a acţiona şi de a ne controla emoţiile; testarea realităţii (RT) este aptitudinea de a evalua corespondenţele dintre ceea ce este trăit interior şi subiectiv şi ceea ce există exterior şi obiectiv; flexibilitatea (FI) este aptitudinea de a-şi adapta sentimentele, gândurile şi comportamentul la situaţii şi condiţii schimbătoare;

rezolvarea de probleme (PS) este aptitudinea de a identifica şi defini probleme personale şi sociale şi de a genera şi implementa soluţii eficiente; optimismul

(OP) este aptitudinea de a „lua partea bună a lucrurilor" şi de a menţine o atitudine pozitivă, chiar în faţa adversităţii; fericirea (HA) este aptitudinea de a se simţi satisfăcut de propria viaţă, de a se simţi bine singur şi împreună cu alţii şi de a se distra şi exprima emoţii pozitive.

Scorurile sunt generate de computer şi rezultatele sunt afişate

într-un mod numeric, verbal şi grafic, urmate de un raport textual. Scorurile brute sunt introduse automat într-un tabel şi convertite în scoruri standard pe baza unei medii de 100 şi a unei deviaţii standard de 15. Această structură de cotare seamănă cu cea a diferitelor forme de evaluare a inteligenţei cognitive (IQ); de aceea, am inventat termenul de EQ (coeficient emoţional) la începutul anilor 1980, pentru a descrie această abordare paralelă (Bar-On, 1985). Scorurile medii şi peste medie la EQ-i sugerează o persoană potenţial-eficientă în funcţionarea emoţională şi socială (adică o persoană care este cel mai probabil emoţional şi social inteligentă). Cu cât scorurile sunt mai mari, cu atât predicţia este mai pozitivă pentru funcţionarea eficientă şi răspunsul la solicitările şi presiunile mediului. Pe de altă parte, incapacitatea de a reuşi în viaţă şi posibil existenţa problemelor emoţionale, sociale sau comportamentale sunt sugerate de scorurile mici. Scorurile mici la următoarele subscale sunt considerate mai problematice pentru adaptarea la mediul de viaţă: toleranţa la stres, controlul impulsurilor, testarea realităţii şi rezolvarea de probleme (Bar-On, 1997 b).

Versiunea publicată a EQ-i a fost normată pe un eşantion mare şi reprezentativ din populaţia Americii de Nord care a inclus aproximativ 4.000 de participanţi din SUA şi Canada. Versiunile anterioare au fost completate de aproape

3.000 de persoane din şase ţări (Argentina, Germania, India, Israel, Nigeria şi

Africa de Sud). În afară de furnizarea informaţiilor interculturale pentru inventar, această cercetare preliminară orientativă a EQ-i a fost importantă pentru selecţia şi modificarea itemilor, continuarea dezvoltării scalelor de validare şi stabilire a naturii finale a formatului de răspuns. În afară de faptul că este unul dintre cele mai voluminoase eşantioane normative, eşantionul nord-american este şi cel mai divers din punctul de vedere al vârstei, etniei, factorilor socio-economici, educaţionali şi ocupaţionali. Mai mult, eşantionul este geografic reprezentativ pentru

America de Nord. Sexul şi vârsta persoanelor eşantionate au fost: 49% bărbaţi şi 51% femei cu vârste de peste 17 ani. Eşantionul a fost compus din 79% albi, 8% asiatici, 7% afro-americani, 3% hispanici, 1% americani nativi, 2% alţi participanţi. Pentru informaţii demografice mai detaliate, inclusiv criteriile educaţionale şi

ocupaţionale ale membrilor eşantionului normativ, cititorul este îndrumat spre alte lucrări de Bar-On (1997 b).

PROPRIETĂŢILE PSIHOMETRICE ALE EQ-I

VÂRSTA, SEXUL ŞI DIFERENŢELE ETNICE

S-a folosit analiza de varianţă pentru examinarea efectului vârstei şi sexului asupra scorurilor EQ-i (Bar-On, 1997 b). Deşi rezultatele au indicat numeroase diferenţe semnificative între grupele de vârstă comparate (Bar-On, 1997 b), diferenţele au fost relativ mici. Pe scurt, grupurile mai în vârstă au avut scoruri semnificativ mai înalte decât grupurile mai tinere la majoritatea scalelor EQ-i;

respondenţii cu vârste spre 50 de ani au primit cele mai înalte scoruri medii.

O creştere similară a inteligenţei sociale şi emoţionale odată cu vârsta s-a observat la copii şi adolescenţi, în urma unei cercetări realizate de Bar-On şi Parker

(2000). Aceste rezultate sunt interesante dacă ţinem cont de faptul că inteligenţa cognitivă (sau academică) creşte semnificativ până în jurul vârstei de 17 ani şi apoi începe să scadă uşor între al doilea şi al treilea deceniu de viaţă (Wechsler, 1958). Efectul vârstei sugerează că inteligenţa emoţională şi socială creşte cu vârsta, cel puţin până la al cincilea deceniu de vârstă; rezultate similare au fost înregistrate şi de alţi cercetători (Denney şi Palmer, 1981; Goleman, 1998).

În privinţa sexului, nu au apărut diferenţe între bărbaţi şi femei din punct de vedere al competenţei emoţionale şi sociale generale. Însă există diferenţe semnificative între sexe la câteva componente factoriale ale acestui concept, dar pentru cei mai mulţi efectele sunt reduse. În baza eşantionului normativ studiat, femeile par să posede aptitudini interpersonale mai dezvoltate decât bărbaţii, dar aceştia din urmă au o capacitate intrapersonală mai înaltă, sunt mai buni la gestionarea stresului şi mai adaptabili. Mai concret, femeile sunt mai conştiente de emoţii, manifestă mai multă empatie, au relaţii interpersonale mai bune şi acţionează mai responsabil din punct de vedere social decât bărbaţii; pe de altă parte, bărbaţii par să aibă mai mult autorespect, sunt mai independenţi, fac faţă mai bine stresului, sunt mai flexibili, rezolvă mai bine problemele şi sunt mai optimişti decât femeile. S-au observat diferenţe semnificative similare între bărbaţi şi femei legate de responsabilitatea socială, relaţiile

interpersonale şi toleranţa la stres în aproape toate eşantioanele de populaţie studiate cu EQ-i în lume până la această dată. Deficienţele bărbaţilor în aptitudinile interpersonale, în special în domeniul empatiei şi responsabilităţii sociale, ar putea explica de ce psihopatiile sunt observate mult mai des la bărbaţi decât la femei (Asociaţia Americană de

Psihiatrie, 1994). Pe de altă parte, toleranţa la stres semnificativ mai mică a femeilor ar putea explica de ce ele suferă mai mult de tulburări de anxietate comparativ cu bărbaţii (Asociaţia Americană de Psihiatrie, 1994).

În ultimă instanţă, analiza eşantionului nord-american nu a arătat diferenţe semnificative de inteligenţă emoţională şi socială între diferitele grupuri etnice comparate. Acesta e un rezultat interesant, dacă îl comparăm cu concluziile controversate prezentate de-a lungul anilor care sugerau diferenţe semnificative de inteligenţă cognitivă între diferitele grupuri etnice (vezi, de exemplu, Suzuki şi Valencia, 1997).

Corelaţii între scale

Subscalele EQ-i au fost analizate din punct de vedere al gradului de intercorelare. Am făcut acest lucru pentru a analiza gradul de corelaţie dintre scala de impresie pozitivă şi alte subscale din inventar pentru a evalua nivelul tendinţei de dezirabilitate socială în răspunsuri şi pentru a studia intercorelaţiile dintre scale.

Intercorelaţia generală dintre subscale şi scala de impresie pozitivă s-a dovedit a fi 0, 19, arătând că subscalele nu sunt puternic influenţate de dezirabilitatea socială. Astfel, putem conchide că subscalele şi inventarul ca întreg sunt relativ independente de un factor al dezirabilităţii sociale, indicând faptul că aduc o informaţie unică (Jackson, 1974).

Intercorelaţia medie între cele 15 subscale este de 0, 50; acest lucru indică o intercorelaţie destul de înaltă între factori, cum era de aşteptat. Subscala optimismului a manifestat cel mai înalt grad de intercorelare cu alţi factori (o medie de 0, 61). Alte corelaţii înalte interesante între subscale merită comentate.

De exemplu, cea mai înaltă intercorelaţie s-a observat între scalele de responsabilitate socială şi empatie (0, 80). Acest lucru poate însemna că un comportament responsabil depinde foarte mult de capacitatea persoanei de a fi conştientă şi de a aprecia sentimentele

altora; şi o lipsă de empatie poate ajuta la o mai bună explicare a comportamentului psihopat. Intercorelaţii foarte mari au apărut şi între asertivitate şi independenţă (0, 60) şi între respectul de sine şi autoactualizare (0, 67), optimism (0, 75) şi fericire (0, 71). Aceste intercorelaţii specifice vor fi discutate mai târziu, când vom cerceta mai atent structura factorială fundamentală a modelului Bar-On şi a instrumentului de evaluare a inteligenţei emoţionale şi sociale. În final, corelaţii înalte între optimism şi toleranţa la stres (0, 76) sugerează că optimismul este foarte probabil un factor semnificativ în capacitatea persoanei de a face faţă stresului şi poate foarte bine să fie un facilitator important al acestei componente a inteligenţei emoţionale.

Consistenţa internă

Consistenţa internă a scalelor EQ-i a fost examinată pe mai multe eşantioane de populaţie din toată lumea. Coeficienţii a Cronbach medii sunt înalţi pentru toate subscalele, situându-se între un minimum de 0, 69 (responsabilitatea socială) şi un maximum de 0, 86 (autorespectul), cu un coeficient mediu general de consistenţă internă de 0, 76 pentru cele şapte ţări studiate în manualul tehnic EQ-i (Bar-On, 1997 b). Cercetări suplimentare au produs rezultate similare pentru consistenţa internă pe eşantioane mari (de exemplu, aproximativ 9.500 de copii şi adolescenţi din SUA şi Canada, 5.000 de adolescenţi mari şi tineri adulţi în Israel şi

700 de adulţi în Olanda); rezultatele sunt în prezent rezumate şi pregătite pentru publicare de către cercetătorii implicaţi în realizarea acestor studii. Aceste rezultate indică o fidelitate foarte bună, în special dacă ţinem cont de faptul că procedurile de consistenţă internă tind să subestimeze fidelitatea reală (Guilford şi Fruchter, 1978).

Fidelitatea în timp în Israel, un eşantion de 40 de adulţi a fost retestat cu EQ-i după o perioadă de trei luni. Rezultatele preliminare arată un coeficient de stabilitate general de

66 pentru acest eşantion (Dayan, 2000). Aceste rezultate sunt similare cu cele prezentate în manualul tehnic EQ-i, care au indicat un coeficient de stabilitate de

73 pentru un eşantion de 39 de tineri adulţi care au fost retestaţi după o perioadă de patru luni în Africa de Sud (Bar-On, 1997 b).

STRUCTURA FACTORIALĂ A EQ-I

Pentru a evalua empiric în ce măsură EQ-i este teoretic justificat

şi a examina structura EQ-i, a fost folosită analiza factorială. Mai mult, această procedură statistică a fost folosită pentru analizarea rezultatelor grupării logice a factorilor principali consideraţi asociaţi cu inteligenţa emoţională şi socială, după cum am descris anterior (adică, pentru a vedea în ce măsură componentele factoriale ale modelului Bar-On de inteligenţă emoţională şi socială există din punct de vedere structural). Analiza a fost realizată pe datele de la eşantionul normativ descris mai sus (*n* = 3831), trecând de la analiza exploratorie la cea confirmatorie.

Analiza factorială exploratorie

O analiză factorială a componentelor principale a fost aplicată pe 117 dintre cei 133 de itemi EQ-i după omiterea celor 15 itemi de validitate ai scalei şi a itemului 133 (care nu intră în niciuna dintre scale). O valoare proprie *eigenvalue* peste 1 a fost folosită pentru a stabili numărul adecvat de factori pentru soluţia analizei factoriale împreună cu o analiză a norului de itemi. Numărul de soluţii factoriale examinat a fost 12, 13, 14 şi 15. Soluţia în 13 factori cu o rotaţie varimax a fost cea care a permis interpretarea cea mai logică din punct de vedere teoretic.

Procesul a fost folosit pentru identificarea şi etichetarea itemilor care încarcă cel mai mult fiecare factor (încărcături factoriale de 0, 40 între factori şi în interiorul acestora).

Numele alese pentru factorii empirici, care au fost comparaţi cu factorii teoretici, s-au potrivit foarte bine cu structura scalelor EQ-i (Bar-On, 1997 b). Cei

13 factori empirici rezultaţi sunt următorii: (1) mulţumirea de sine (în principal autorespect, cu o parte de autoactualizare, optimism şi fericire); (2) responsabilitatea socială (responsabilitate socială); (3) controlul impulsurilor (în cea mai mare parte controlul impulsurilor); (4) rezolvarea de probleme (rezolvarea de probleme); (5) autoconştientizarea emoţională (autoconştientizarea emoţională);

aserti vitatea/independenţa (asertivitate şi independenţă); (7) flexibilitatea

(flexibilitatea); (8) controlul furiei (o parte din controlul impulsurilor); (9) toleranţa la stres (toleranţa la stres); (10) bucuria (o parte de autoactualizare şi fericirea); (11) relaţii interpersonale (relaţii interpersonale); (12) empatia (empatie);

(13) testarea realităţii (testarea realităţii).

Rezultatele analizei factoriale exploratorii au oferit o potrivire rezonabilă cu structura scalelor EQ-i. Cu toate acestea, structura empirică în 13 factori a ridicat o problemă importantă care a trebuit să fie rezolvată: poate modelul în 15 factori folosit în actualul EQ-i să fie justificat în lumina rezultatelor, care au sugerat o structură în 13 factori? Diferenţele esenţiale identificate între structura teoretică şi cea apărută în urma analizei factoriale exploratorii au fost următoarele: (1) doi factori (3 şi 8) au apărut din itemii iniţiali de la controlul impulsurilor (factor unic); (2) autorespectul, autoactualizarea, optimismul şi fericirea au fost trataţi ca

(patru) factori separaţi, dar majoritatea acestor itemi s-au încărcat în doi factori

(factorul 1 şi factorul 10); (3) deşi aserti vi ta tea şi independenţa sunt considerate doi factori separaţi în EQ-i, itemii ambilor factori s-au încărcat pe un singur factor (factorul 6); (4) deşi au apărut doi factori experimentali separaţi pe baza a doua subscale individuale din EQ-i (empatia şi responsabilitatea socială), ei au devenit factorii cu corelaţia cea mai înaltă (0, 80), în parte deoarece patru itemi sunt cotaţi pe ambele subscale, care vizează un domeniu foarte similar.

Analiza factorială confirmatorie

O analiză factorială confirmatorie iniţială a fost aplicată pentru a rezolva diferenţele menţionate mai sus între structura în 15 factori a EQ-i şi cei 13 factori care au apărut din analiza factorială exploratorie. Deşi această analiză iniţială a indicat clar o structură factorială în 15 factori care se potriveşte cu baza teoretică a EQ-i (Bar-On, 1997 b), pe acelaşi eşantion a fost aplicată o analiză factorială confirmatorie suplimentară (n = 3831), în încercarea de a explica o structură factorială alternativă ce pare să fie la fel de acceptabilă. Itemii de la subscalele/

factorii problematici menţionaţi mai sus (independenţa, autoactualizarea, optimismul, fericirea şi responsabilitatea socială) au fost excluşi în a doua analiză factorială confirmatorie; rezultatele sunt prezentate în Tabelul 17.1. Autoactualizarea, optimismul şi fericirea au fost excluse din această analiză, deoarece un număr dintre itemii lor se încărcau pe factorul 1 cu autorespectul, în timp ce alţii se încărcau pe factorul 10; mai mult, aceşti trei factori apar în literatură mai mult ca facilitatori ai inteligenţei emoţionale şi sociale decât în calitate de

componente reale ale conceptului; cu peste 50 de ani în urmă, David Wechsler i-a numit factori propulsori (Wechsler, 1940, 1943). Independenţa a fost exclusă din analiză, deoarece itemii săi încărcau foarte mult factorul asertivitate şi deoarece nu apare în literatură drept componentă a inteligenţei emoţionale şi sociale; însă asertivitatea (aptitudinea de a-şi exprima emoţiile, ideile, nevoile dorinţele)

apare în literatură ca parte a acestui construct. Pentru motive empirice şi teoretice similare, s-a decis excluderea responsabilităţii sociale şi reţinerea empatiei;

mai mult, aceste două subscale s-au dovedit componentele cu cea mai înaltă corelaţie (0, 80) din EQ-i (Bar-On, 1997 b), arătând că vizează constructe foarte similare.

Rezultatele prezentate în Tabelul 17.1 sugerează clar o structură în 10 factori care este atât empiric posibilă, cât şi teoretic acceptabilă ca alternativă la structura mai sus menţionată în 15 factori. În ordinea extragerii lor, factorii apăruţi sunt: (1) autorespectul; (2) relaţiile interpersonale; (3) controlul impulsurilor;

rezolvarea de probleme; (5) autoconştientizarea emoţiilor; (6) flexibilitatea;

testarea realităţii; (8) toleranţa la stres; (9) asertivitatea şi (10) empatia. Procentele de varianţă pentru aceşti zece factori sunt: 23, 6; 5, 2; 4, 7; 3, 9; 3, 2; 2, 6; 2, 3;

2, 2; 2, O şi 1, 8. Gradul înalt de varianţă explicată de primul factor (23, 6 %) indică importanţa autorespectului (autoapreciere exactă) în cadrul modelului conceptual de inteligenţă emoţională şi socială Bar-On. Aceşti zece factori par să fie componentele-cheie ale inteligenţei emoţionale şi sociale. Cei cinci factori excluşi din analiza factorială confirmatorie (optimismul, autoactualizarea, fericirea, independenţa şi responsabilitatea socială), pentru motivele mai sus menţionate, par elemente importante de corelaţie şi facilitatori ai conceptului. Cele zece componente-cheie şi cei cinci facilitatori descriu împreună şi prezic comportamentul emoţional şi social competent, după cum se va vedea mai jos.

VALIDAREA EQ-I

În plus, pe lângă analiza factorială, au fost aplicate şi alte metode de validare a EQ-i pentru a examina cât de bine descrie şi ce anume descrie aceasta (mai precis, componentele-cheie ale

inteligenţei emoţionale şi sociale). Cititorul este trimis la manualul tehnic EQ-i (Bar-On, 1997 b) şi la *Suplimentul la cea de-a treisprezecea ediţie a Anuarului de evaluare mentală Buros* (Plake şi Impara, 1999) pentru o prezentare a acestor studii de validitate. În acest capitol, voi rezuma în primul rând validitatea de construct a modelului şi instrumentului de evaluare a inteligenţei emoţionale şi sociale Bar-On.

Tabelul 17.1. Structura factorială a componentelor-cheie ale inte
emoţionale

Factorul	Ite mul	Înc ărcătura
1. Autorespectul	11	0,
	37	
	24	0,
	48	
	40	0,
	53	
	56	0,
	64	
	70	0,
	64	
	85	0,
	62	
	10	0,
	0	74
	11	0,
	4	75
	12	0,
	9	61
2. Relaţiile interpersonale	31	0,
	54	
	39	0,
	69	
	62	0,
	63	
	69	0,
	48	
	99	0,

Factorul	Ite mul	ăr
6. Flexibilitatea	14	4
	28	5
	43	5
	59	4
	74	5
	87	5
	10	
	3	7
	13	
	1	4
7. Testarea realităţii	8	3
	38	6
	53	4
	68	5
	83	6
	97	

				42					4
			11	0,			8. Toleranţa la	4	
		3	67				stres		58
			12	0,				20	
		8	38						5
3. Controlul			13	0,				33	
impulsurilor			73						6
			73	0,				49	
			51						5
			86	0,				64	
			35						4
			11	0,				78	
		7	76						5
			13	0,				10	
		0	75						5
4. Rezolvarea			1	0,				7	
de probleme			58						4
			15	0,				12	
			72					2	3
			29	0,	9. Asertivitatea				37
			66						5
			45	0,					67
			63						6
			60	0,					82
			73						5
			89	0,					96
			67						5
									11
								1	5
									12
								6	5
5.			7	0,					
Conştientizarea			76						
emoţiilor									
			9	0,	10. Empatia				61
			58						5
			23	0,					72
			76						6
			35	0,					98
			35						6

| | | |

Toronto (*Toronto Alexithymia Scale* – TAS-20; Baghy, Taylor şi Parker, 1994); Scala de Trăsături Meta-Dispoziţionale (*Trăit Metamood Scale* – TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey şi Palfai, 1995); Scala de Autoevaluare a Depresiei Zung (*Zung Self-Rating Depression Scale*; Zung, 1965).

Instrumentele de mai sus au fost administrate concomitent cu EQ-i pe diferite eşantioane de populaţie din diferite medii din lume, începând cu 1983.

Rezultatele cele mai relevante din punct de vedere teoretic sunt rezumate mai jos pentru fiecare componentă a EQ-i. Discuţia se concentrează întâi pe scala totală

EQ-i, urmând apoi cele zece componente principale ale inteligenţei emoţionale şi sociale şi, în încheiere, cei cinci facilitatori ai constructului.

Inteligenţa emoţională şi socială

Rezultatele obţinute până în prezent sugerează că EQ-i evaluează inteligenţa emoţională şi socială pe baza modului în care scala totală EQ se corelează cu diferite alte instrumente de măsură despre care se consideră că evaluează acest construct sau aspecte foarte strâns legate de el. Mai concret, EQ-i evaluează aptitudinea de a fi conştient de emoţii, de a le înţelege, a le controla şi exprima:

r a fost + 0, 36 cu Sarcina Emoţională Stroop (Parker, 1999) – 0, 72 cu scorul total

TAS-20 (Parker şi colaboratorii, sub tipar) – 0, 44 cu scorul total SIFA (Dawda şi

Hart, 2000), + 0, 58 cu scorul total TMMS (Henner, 1998) şi + 0, 46 cu scorul total

MSCEIT (Mayer, Caruso şi Salovey, sub tipar). Aceste aptitudini specifice pot fi considerate componente esenţiale sau fundamentale ale inteligenţei emoţionale şi sociale.

Însă constructul de inteligenţă emoţională şi socială e complex şi cuprinde aptitudini suplimentare emoţionale, personale şi interpersonale care interacţionează, influenţând capacitatea generală de a face faţă solicitărilor şi presiunilor cotidiene. Această capacitate generală este vizibilă în felul în care scala totală EQ

se corelează cu diferite teste psihologice care evaluează eficienţa modurilor de a face faţă solicitărilor şi presiunilor cotidiene. Mai succint, scalele EQ-i au un domeniu de aplicabilitate comun cu alte

scale care evaluează aptitudinea de adaptare activă la acest tip de solicitări: r a fost + 0, 72 cu factorul C din 16PF

(Bar-On, 1997 b) – 0, 55 cu factorul o din 16PF (Bar-On, 1997 b) – 0, 44 cu factorul

Q4 din 16PF (Bar-On, 1997 b) şi + 0, 54 cu Scala de Angajare Kobasa (*Kobasa*

Commitment Scale, Fund, 2000). Mai mult, scala EQ-i corelează semnificativ cu alţi indicatori ai funcţionării generale emoţionale şi sociale, cum sunt scala

SCL-90GSI (-0, 85), Scala de Nevrotism-Stabilitate EPQ (-0, 36) şi Inventarul de

Depresie Beck (-0, 56) (Bar-On, 1997 b). Mai mult, corelaţii negative înalte au fost obţinute cu scalele PAI de Anxietate (-0, 71), depresia (-0, 76), trăsăturile *borderline*

— 0, 77) şi schizofrenia (-0, 54) (Bar-On, 1997 b). Toate aceste scale sunt indicatori ai psihopatologiei, care se manifestă atunci când funcţionarea emoţională normală şi capacitatea generală de a face faţă solicitărilor cotidiene cedează.

Rezultatele de mai sus susţin ideea că inteligenţa emoţională şi socială, definită după modelul Bar-On, este un şir de aptitudini emoţionale, personale şi sociale ce influenţează capacitatea generală a persoanei de a face faţă eficient solicitărilor şi presiunilor cotidiene; această aptitudine este aparent bazată pe o capacitate fundamentală de a conştientiza, înţelege, controla şi exprima eficient emoţiile.

Componentele principale ale inteligenţei emoţionale şi sociale

Autorespectul (evaluat de subscala SR din EQ-i) – O corelaţie negativă înaltă a fost obţinută între subscala EQ-i de autorespect şi Scala PAI de Trăsături

Borderline (*PAI Borderline Features Scale*, Bar-On, 1997 b), sugerând că oamenii care primesc scoruri scăzute la subscala SR au un sentiment al identităţii slab, unul dintre simptomele tulburării de personalitate *borderline*. Acest rezultat arată că a şti cine eşti joacă un rol important în autorespectul definit după modelul

Bar-On. A şti cine eşti include, printre altele, o cunoaştere a modului în care subiectul simte, gândeşte şi se comportă în anumite situaţii. Această presupunere este susţinută de alte rezultate. A şti cine eşti necesită o conştientizare generală a emoţiilor (*r* a fost + 0, 49, cu o Sarcină Emoţională Stroop [Parker, 2000]);

O capacitate de identificare a lor (*r* a fost – 0, 47 cu scala IF din TAS-20 [Parker şi colaboratorii, sub tipar]); o capacitate de a le distinge şi descrie (*r* a fost – 0, 38, cu scala DF din TAS-20 [Dawda şi Hart, 2000]) şi de a le înţelege (*r* a fost + 0, 40, cu Scala Clarităţii Sentimentelor din TMMS [Henner, 1998]).

Aceste rezultate sunt importante, în sensul că ele sugerează o asociere destul de puternică între autorespect şi inteligenţa emoţională. Mai mult, este logic să presupunem că autorespectul (capacitatea de a fi conştient de sine şi de a se autoevalua corect) este o precondiţie a autoconştientizării emoţiilor (capacitatea de a fi conştient de emoţiile proprii) şi empatiei (capacitatea de a conştientiza emoţiile altor persoane). Această relaţie specifică între autoevaluarea corectă şi inteligenţa emoţională nu a fost studiată în întregime în literatură. În plus, în afară de această conexiune logică între autoevaluarea corectă şi inteligenţa emoţională, s-a demonstrat că autorespectul este direct legat de puterea interioară (*r* a fost

+ 0, 64 cu factorul C din 16PF [Bar-On, 1997 b] şi + 0, 41 cu Scala de Control Kobasa

[Fund, 2000]). Autorespectul e asociat şi cu încrederea în sine şi cu sentimentele de adecvare (r a fost – 0, 56 cu factorul o din 16PF [Bar-On, 1997 b]), sentimentul de mulţumire cu sine (*r* a fost – 0, 60 cu factorul N din NEO [Dawda şi Hart, 2000]) şi sentimentul de împlinire (*r* a fost – 0, 34 cu factorul Q4 din 16PF [Bar-On, 1997 b]).

În ultimul rând, este important să observăm că autorespectul a apărut nu numai drept cea mai importantă componentă structurală a modelul Bar-On cu o puternică validitate de construct, dar că el revine mereu ca unul dintre cei mai puternici predictori ai comportamentului competent pe baza unui număr de studii de validitate care au fost realizate (Bar-On, 1997 b).

Autoconştientizarea emoţiilor (măsurată de subscala ES din EQ-i) – O corelaţie modestă, dar semnificativă a fost obţinută între subscala ES şi Sarcina

Emoţională Stroop (Parker, 1999), sugerând că această scală măsoară în general conştientizarea emoţiilor. O analiză mai atentă a rezultatelor a arătat că subscala

ES descrie într-adevăr ceea ce s-a intenţionat din construcţie. Mai concret, acest construct descrie, aşa cum se vede, capacitatea de a conştientiza şi identifica emoţiile: *r* a fost – 0, 46 cu scala IF din TAS-20

(Parker şi colaboratorii, sub tipar) – 0, 44 într-o altă cercetare (Dawda şi Hart, 2000) – 0, 44 cu scala IF din SIFA

(Dawda şi Hart, 2000) şi + 0, 41 cu Scala Atenţiei la Sentimente din TMMS (Henner, 1998). Mai mult, autoconştientizarea emoţiilor descrie şi capacitatea de a înţelege şi distinge între emoţii, pe lângă conştientizarea lor: r a fost – 0, 72 cu scala

DF din TAS-20 într-o cercetare (Parker şi colaboratorii, sub tipar) – 0, 73 într-o altă cercetare (Dawda şi Hart, 2000) şi + 0, 41 cu scala de claritate a sentimentelor din

TMMS (Henner, 1998). Această verificare empirică este încurajatoare prin faptul că autoconştientizarea emoţiilor reprezintă o piatră de temelie extrem de importantă pentru modelele conceptuale ale inteligenţei emoţionale şi sociale formulate în ultimii 80 de ani. Se poate spune că autoconştientizarea emoţiilor este componenta minimă necesară oricărui model care încearcă să definească inteligenţa emoţională.

În fine, este interesant de observat că subscala ES a corelat înalt cu scala de respingere a tratamentului psihoterapeutic (-0, 63) din PAI (Bar-On, 1997 b). Acest rezultat este logic, deoarece e foarte dificil pentru o persoană care are un deficit de conştientizare a emoţiilor să înregistreze un progres important în terapie (vezi

Capitolul 22). Această componentă-cheie a inteligenţei emoţionale, împreună cu o capacitate cognitivă medie sau înaltă şi o motivaţie pentru tratament, pot fi considerate criteriile minime de prezicere a unui rezultat pozitiv în terapie.

Asertivitatea (măsurată de subscala AS din EQ-i) – Aptitudinea de a se exprima şi de a-şi exprima emoţiile este o altă componentă foarte importantă, necesară în modelele conceptuale care încearcă să descrie inteligenţa emoţională şi conceptele strâns înrudite. De aceea, este încurajator de observat o corelaţie destul de înaltă (+ 0, 60) între scala EQ-i AS şi factorul E din 16PF (Bar-On, 1997 b), confirmând faptul că subscala AS măsoară aptitudinea de a fi asertiv şi de a se exprima în general. O parte importantă a asertivităţii depinde, după cum se vede, de aptitudinea persoanei de a înţelege emoţiile: *r* a fost + 0, 60 cu Scala de Claritate a Sentimentelor din TMMS (Henner, 1998) şi – 0, 51 cu scala DF din TAS-20

(Parker şi colaboratorii, sub tipar).

Mai mult, aptitudinea de a fi asertiv pare să depindă de

capacitatea de a nu fi hipercontrolat, prea submisiv sau timid: *r* a fost – 0, 68 cu scalele ŞI – 0, 54 cu SI2 – 0, 68 cu SOD şi – 0, 64 cu SOD_2 din MMPI2 (Dupertuis, 1996); a corelat la – 0, 76

şi cu scala SCL-90 de fobie (Bar-On, 1997 b). Calităţile suplimentare asociate cu asertivitatea şi autoexprimarea sunt orientarea după propriile principii, îndrăzneala, capacitatea de autoafirmare: *r* a fost + 0, 44 cu scala I din POI (Bar-On, 1997 b), + 0, 54 cu factorul H din 16 PF (Bar-On, 1997 b), + 0, 40 cu scala Sr din POI (Bar-On, 1997 b) şi + 0, 49 cu scala S din POI (Bar-On, 1997 b). Legat de aceste cercetări, este interesant de remarcat că subscala AS a corelat semnificativ (-0, 46) cu factorul N

din NEO (Dawda şi Hart, 2000), lucru care sugerează posibilitatea ca persoanele cu nevroze să aibă dificultăţi în exprimarea mai liberă a emoţiilor, poate deoarece se simt ruşinaţi că fac acest lucru sau se tem de reacţia pe care o vor primi din partea celorlalţi (de exemplu, respingere). Mai mult, corelaţia destul de înaltă obţinută între subscala AS şi scala PAI de depresie (Bar-On, 1997 b) este logică, deoarece persoanele deprimate găsesc dificilă mobilizarea energiei emoţionale necesare pentru asertivitate şi autoexprimare. În ultimă instanţă, corelaţia semnificativă cu scala de simptome somatice din PAI (Bar-On, 1997 b) sugerează ce se poate întâmpla când oamenii sunt incapabili să se afirme şi să-şi exprime emoţiile deschis şi adecvat (apare riscul ca deficienţele lor de exprimare să se convertească în tulburări psihosomatice la nivel tisular).

Empatia (măsurată de subscala EM din EQ-i) – O altă componentă extrem de importantă, care şi-a făcut apariţia în majoritatea modelelor conceptuale care au încercat să descrie inteligenţa emoţională şi socială de-a lungul anilor, este empatia (capacitatea de a conştientiza şi înţelege sentimentele şi nevoile altora).

De la început, este logic să presupunem că aptitudinea noastră de a percepe şi înţelege alte persoane depinde de aptitudinea de a ne conştientiza şi înţelege pe noi înşine, aşa cum am arătat mai devreme: *r* a fost – 0, 46 cu scorul total TAS-20

(Parker şi colaboratorii, sub tipar), + 0, 33 cu Scala de Atenţie la Sentimente din

TMMS (Henner, 1998). Subscala EM din EQ-i a corelat semnificativ (+ 0, 39) şi cu factorul A din NE0, (Dawda şi Hart, 2000)

rezultat important, deoarece acest factor evaluează capacitatea persoanei de a fi empatică, politicoasă şi atentă cu sentimentele celorlalţi (Cattell şi colaboratorii, 1970). Deşi aceste corelaţii sunt moderate ca magnitudine, ele ajută la definirea subscalei EM şi se potrivesc destul de mult cu modul în care constructul subiacent (empatia) a fost conceptualizat într-un cadru conceptual de inteligenţă emoţională şi socială.

În ultimul rând, este interesant de observat că subscala EM a avut o corelaţie moderat înaltă cu scalele de trăsături antisociale (-0, 52) şi agresivitate (-0, 45)

din PAI (Bar-On, 1997 b). Aceste rezultate sugerează că lipsa de empatie poate fi un factor important în comportamentul antisocial agresiv, de unde rezultă că empatia poate avea o aplicabilitate deopotrivă diagnostică şi curativă.

Relaţiile interpersonale (măsurate de subscala IR din EQ-i) – Subscala

EQ-i IR evaluează un domeniu vast adesea denumit *aptitudini sociale*, considerat de mulţi o componentă importantă a inteligenţei emoţionale şi sociale (vezi capitolele 1, 2, 11, 18 şi 19). Subscala IR a corelat semnificativ (+ 0, 44) cu Sarcina

Emoţională Stroop (Parker, 1999), sugerând o legătură între capacitatea de a-şi conştientiza emoţiile şi aptitudinea de a crea şi menţine relaţii interpersonale.

Această legătură este datorată, probabil, modului concret în care a fost definit constructul (aptitudinea de a forma şi menţine relaţii caracterizate de capacitatea de a da şi a primi apropiere emoţională). Aptitudinea de a da şi primi apropiere emoţională în relaţii nu depinde doar de capacitatea de conştientizare a emoţiilor, ci şi de capacitatea de înţelegere a sentimentelor şi emoţiilor din relaţiile apropiate. Subscala IR a corelat la + 0, 48 cu Scala de Claritate a Sentimentelor din

TMMS (Henner, 1998) – 0, 50 cu scala DF din TAS-20 într-o cercetare (Parker şi colaboratorii, sub tipar) şi – 0, 48 într-o altă cercetare (Dawda şi Hart, 2000).

Această idee este susţinută şi mai mult de o corelaţie moderat-înaltă (+ 0, 44)

obţinută între subscala IR din EQ-i şi Scala de Emoţii în Relaţii din MSCEIT

(Mayer şi colaboratorii, sub tipar). Subscala IR a corelat

semnificativ (+ 0, 66) cu factorul E din NEO (Dawda şi Hart, 2000), indicând o dată în plus că subscala IR

evaluează aptitudinea de a exprima căldură, afecţiune şi intimitate în relaţiile interpersonale.

Subscala IR a corelat şi cu un număr de alte scale care evaluează diferite aspecte ale relaţiilor interpersonale. De exemplu, într-o cercetare (Bar-On, 1997 b)

aceasta a corelat semnificativ cu factorul H din 16PF (+ 0, 56) şi cu Scala de

Sensibilitate Interpersonală SCL-90 (-0, 85). Aceste rezultate arată că relaţia interpersonală este legată de sensibilitatea faţă de ceilalţi, dorinţa de a stabili relaţii, aşteptările pozitive în privinţa comportamentului interpersonal şi dezinvoltura în relaţii în general. Subscala IR a corelat bine şi cu un număr de scale MMPI-2 ce evaluează o varietate de aptitudini interpersonale (Dupertuis, 1996): Şi (-0, 77), CYN (-0, 69), SOD (-0, 79), lucru care arată că persoanele care obţin scoruri mici la subscala IR sunt foarte probabil timide, introvertite, stinghere în compania altora şi înclinate spre evitarea contactelor sociale.

În ultimul rând, este interesant de observat că subscala IR a avut o corelaţie înaltă negativă (-0, 64) cu scalele de trăsături borderline din PAI (Bar-On, 1997 b).

Acest rezultat este de înţeles prin faptul că persoanele diagnosticate cu tulburare de personalitate *borderline* au mari dificultăţi în stabilirea şi menţinerea unui contact intim (Asociaţia Americană de Psihiatrie, 1994), cel mai probabil fiindcă le lipseşte capacitatea fundamentală de a exprima căldura (r = + 0, 73 corelaţie cu

Scala de Căldură Afectivă PAI – Bar-On, 1997 b).

Toleranţa la stres (măsurată de subscala/ ST din EQ-i) – Rezultatele de la un număr de cercetări arată clar că subscala ST din EQ-i evaluează aptitudinea persoanei de a gestiona eficient situaţiile generatoare de stres şi de anxietate.

Importanţa gestionării stresului pentru inteligenţa emoţională poate fi văzută în modul în care este asociată cu identificarea sentimentelor (*r* a fost – 0, 47 cu scala

IF din TAS-20 [Parker şi colaboratorii, sub tipar]), înţelegerea emoţiilor (+ 0, 62 cu

Scala de Claritate a Sentimentelor din TMMS [Henner, 1998]) şi

dispoziţii care permit controlul sentimentelor (+ 0, 52 cu Scala de Reparaţie a Dispoziţiei din

TMMS [Henner, 1998]). Mai mult, acest factor este legat de o capacitate de a face faţă solicitărilor de mediu, de a influenţa evenimentele stresante (*r* a fost + 0, 43

cu Scala de Control Kobasa [Fund, 2000]) şi de a trece la acţiune pentru ameliorarea situaţiei imediate (+ 0, 45 cu Scala de Angajare Kobasa [Fund, 2000]) şi o incapacitate de a gestiona stresul va conduce cel mai probabil la anxietate. Acest ultim punct este bine demonstrat de o corelaţie negativă semnificativă (-0, 52)

Între scala ST din EQ-i şi factorul F din NEO (Dawda şi Hart, 2000), care evaluează anxietatea, teama şi tensiunea generală. Subscala ST a corelat înalt şi cu următorii factori din 16PF (Bar-On, 1997 b) care se consideră că prezic anxietatea:

factorul C (+ 0, 67), factorul O (-0, 60) şi factorul Q4 (-0, 39). Această relaţie este confirmată din nou de corelaţii semnificative cu scala N din EPQ (-0, 35; Bar-On, 1997 b) şi cu scala de anxietate SCL-90 (-0, 51; Bar-On, 1997 b).

Subscala ST a avut o corelaţie moderată spre înaltă (-0, 49) şi cu scala PHY

din SCL-90 (Dawda şi Hart, 2000), care măsoară tendinţa de a dezvolta simptome somatice la stres. În ultimul rând, subscala ST a avut o corelaţie negativă destul de înaltă cu următoarele scale de anxietate din MMPI-2 (Dupertuis, 1996):

ANX (-0, 50), ANG (-0, 49), (-0, 52) OBS şi A (-0, 60). Aceste scale evaluează simptomele de bază ale anxietăţii precum iritabilitatea, tensiunea, tendinţa de a îşi face griji şi de a rumina, concentrarea slabă, dificultatea luării deciziilor şi simptomele somatice precum perturbările diferitelor funcţii corporale şi dureri variate. Subscala ST a corelat negativ şi cu scalele DEP din MMPI-2 (-0, 49) şi TRT

— 50) (Dupertuis, 1996), care estimează tacticile de gestionare proastă a stresului precum abandonul în faţa sentimentelor de neajutorare şi lipsă de speranţă, în loc să se confrunte cu problemele. Aceste rezultate sunt importante, deoarece anxietatea rezultă atunci când această componentă a inteligenţei emoţionale nu funcţionează adecvat.

Controlul impulsurilor (măsurat de subscala IC din EQ-i) – în măsura în care TMMS estimează inteligenţa emoţională, controlul

impulsurilor, aşa cum este el definit în modelul Bar-On, are un domeniu comun cu acest construct în varianta descrisă de Salovey şi Mayer (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey şi

Palfai, 1995). Mai concret, natura acestei suprapuneri vizează în primul rând înţelegerea emoţiilor (r a fost + 0, 50 cu scala TMMS de claritate a sentimentelor

[Henner, 1998]) şi cu controlul lor (*r* a fost + 0, 39 cu Scala de Reparare a Dispoziţiei

TMMS [Henner, 1998]). Această contribuţie specifică a controlului impulsurilor la comportamentul emoţional inteligent poate fi observată din felul în care scala

IC corelează semnificativ cu scala A din POI (*r* a fost – 0, 42 [Bar-On, 1997 b]), ca şi cu factorul E (+ 0, 38), factorul Q3 (+ 0, 44) şi factorul Q4 (-0, 51) din 16PF (Bar-On, 1997 b); o corelaţie destul de înaltă (-0, 59) s-a observat şi cu scala de ostilitate din

SCL-90 (Bar-On, 1997 b). Aceste rezultate arată că subscala IC măsoară acceptarea agresivităţii personale şi aptitudinea de a fi liniştit şi de a-şi controla agresivitatea şi comportamentul agresiv, ostil, iresponsabil. Mai mult, subscala IC corelează înalt (-0, 54) cu Scala de Agresivitate PAI (Bar-On, 1997 b) şi cu următoarele scale din MMPI-2 (Dupertuis, 1996): Pd (-0, 49), Ma (-0, 53), ANG (-0, 77) şi TPA (-0, 76).

Aceste scale evaluează o tendinţă spre impulsivitate, toleranţa scăzută la frustrare, tendinţa spre comportament agresiv, comportamentul impredictibil, problemele de control al impulsurilor, pierderea autocontrolului şi comportamentul exploziv.

Testarea realităţii (măsurată de subscala RT din EQ-i) – Corelaţia dintre subscala RT din EQ-i şi următorii indicatori arată că această scală evaluează ceea ce a fost destinată să măsoare: corelaţia cu factorul C din 16PF a fost + 0, 58, corelaţia cu Psihotismul din SCL-90 a fost – 0, 51, cu Paranoia din SCL-90 a fost

— 0, 41, cu Paranoia din PAI a fost – 0, 55 şi cu Schizofrenia din PAI a fost – 0, 56

(Bar-On, 1997 b). Acest lucru sugerează că subscala RT are o zonă comună cu aceste măsuri care evaluează perturbări ale percepţiei, afectivităţii şi cunoaşterii

(caracterizate de o aptitudine deteriorată de a valida percepţiile, emoţiile, gândurile). În al doilea rând, în măsura în care TMMS şi TAS-20 evaluează ceea ce s-a intenţionat să evalueze,

corelaţiile relativ înalte între aceste scale şi subscala RT

din EQ-i arată că testarea realităţii este într-adevăr o componentă importantă a inteligenţei emoţionale. Mai concret, aptitudinea de a identifica emoţiile corect

(*r* a fost – 0, 60 cu scala IF din TAS-20 şi – 0, 56 cu scorul total [Parker şi colaboratorii, sub tipar]) şi înţelegerea sentimentelor (r a fost + 0, 56 cu Scala de Claritate a Sentimentelor din TMMS [Henner, 1998]) este clar legată de testarea realităţii

(aptitudinea de a evalua corect şi realist situaţia imediată). Acest lucru sugerează că aptitudinea de a identifica şi înţelege corect sentimentele depinde de testarea corectă a realităţii (şi viceversa). Ceea ce ar putea înseamnă că testarea realităţii joacă un rol important în procesarea cognitivă a emoţiilor, un punct focal ce nu a fost încă studiat pe deplin în literatura despre inteligenţa emoţională. Testarea realităţii funcţionează, se pare, ca o „cârmă" în menţinerea procesării cognitive a emoţiilor pe drumul cel bun; fapt ce ar putea explica ce se întâmplă în comportamentul psihotic.

Flexibilitatea (măsurată de subscala FI din EQ-i) – Subscala de flexibilitate din EQ-i a corelat moderat cu scalele EX (+ 0, 35) şi SY (+ 0, 35) din POI

(Bar-On, 1997 b), sugerând că factorul respectiv evaluează flexibilitatea cel puţin parţial. Mai mult, subscala FI a înregistrat o corelaţie moderat-redusă (+ 0, 33) cu

Scala Scurtă de Aculturaţie (*Short Acculturation Scale*; Bar-On, 1997 b), ce evaluează aptitudinea de a se adapta la un mediu social diferit (Marin şi colaboratorii, 1987). Pe de altă parte, corelaţiile negative înalte cu scalele obsesiv-compulsivă

— 0, 70) şi paranoia (-0, 85) din SCL-90 (Bar-On, 1997 b) sugerează că persoanele cu scoruri reduse la subscala FI sunt mai înclinate să manifeste rigiditate în gândire şi comportament, o caracteristică a ambelor tulburări (Asociaţia Americană de

Psihiatrie, 1994). Această scală a corelat semnificativ (-0, 37) şi cu factorul N din

NEO (Dawda şi Hart, 2000); rigiditatea este un simptom foarte comun, dacă nu patognomonic, al comportamentului nevrotic (tendinţa de a reacţiona în acelaşi fel indiferent de situaţie şi de circumstanţe). În afară de gândire şi comportament în modele rigide, persoanele cu nevroză manifestă rigiditate şi în felul în care

reacţionează emoţional la anumite evenimente. În ultimul rând, o corelaţie destul de negativă a fost descoperită cu scala de respingere a tratamentului din

PAI (r a fost – 0, 57 [Bar-On, 1997 b]) şi cu scala TRT din MMPI-2 (*r* a fost – 0, 51

[Dupertuis, 1996]). Acest rezultat ar putea înseamnă că persoanele care primesc un scor scăzut la subscala FI se opun schimbării în general şi la propria persoană în particular.

Rezolvarea de probleme (măsurată de subscala PS din EQ-i) – Subscala

PS din EQ-i a corelat semnificativ cu TMMS, sugerând o relaţie între rezolvarea de probleme şi inteligenţa emoţională. Mai concret, o corelaţie (+ 0, 41) cu Scala de Claritate a Sentimentelor din TMMS (Henner, 1998) poate însemna că este important să înţelegem emoţiile pentru a rezolva probleme, sau cel puţin pentru rezolvarea problemelor de o natură mai emoţională (de exemplu, rezolvarea de probleme cu conţinut emoţional sau afectiv specific este mai susceptibilă să fie facilitată de cunoştinţele despre sentimentele altor persoane). În efortul de a înţelege mai bine rezolvarea de probleme în acest context, este important să examinăm rezultatele suplimentare legate de această dimensiune. De exemplu, corelaţia + 0, 36 cu factorul G din 16PF (Bar-On, 1997 b) sugerează că rezolvarea de probleme poate implica o abordare persistentă, perseverentă şi disciplinată în tratarea situaţiilor problematice. Mai mult, subscala PS a corelat semnificativ

(+ 0, 43 pentru bărbaţi şi + 0, 61 pentru femei) cu Scala Inventarului de Comportamente de Răspuns la Sarcini în Situaţii Stresante (*Coping Inventory for Stressful Situations Task Scale*; Bar-On, 1997 b) care evaluează comportamentul orientat spre sarcină în scopul rezolvării de probleme (Endler şi Parker, 1990).

Aptitudinea subscalei PS de a evalua acest aspect al rezolvării de probleme este întărită de modul în care a corelat (+ 0, 37) cu Scala de Angajare Kobasa (Fund, 2000), care măsoară angajamentul de a aborda activ situaţiile problematice pentru a le ameliora.

Subscala PS a corelat (+ 0, 32) şi cu scala S din POI (Bar-On, 1997 b), fapt care poate sugera şi o nevoie de spontaneitate în procesul de rezolvare de probleme

(după cum se observă în soluţiile potenţiale din tehnica *brainstorming*). Această supoziţie este susţinută de corelaţia înalt-negativă obţinută cu scala OC din

SCL-90 (Bar-On, 1997 b), indicând că rigiditatea întârzie acest proces. Pe de altă parte, corelaţia pozitivă (+ 0, 37) cu factorul C din NEO (Dawda şi Hart, 2000)

sugerează importanţa unei abordări mai organizate şi disciplinate în alte aspecte ale rezolvării de probleme (cum se observă adesea în planificarea, organizarea şi aplicarea soluţiilor în devenire). După McCrae, rezolvarea de probleme în modelul Bar-On era de aşteptat să aibă o zonă comună cu acest factor (vezi capitolul 12). Interesant este că subscala PS a avut o corelaţie negativă înaltă

— 0, 54) cu Scala de Psihotism din SCL-90 (Bar-On, 1997 b), care estimează perturbările gândirii ce interferează în raţionament, luarea deciziilor şi rezolvarea de probleme. Deficienţe în rezolvarea de probleme s-au observat şi în anxietate şi depresie, fapt confirmat de corelaţiile destul de înalte obţinute între subscala

PS şi scalele PAI de Anxietate (-0, 49) şi Depresie (-0, 51) (Bar-On, 1997 b). Această ultimă idee este susţinută şi de corelaţia semnificativă (-0, 57) observată între subscala PS şi scala DEP4 din MMPI-2 (Dupertuis, 1996). Acest rezultat arată că simptomele tipice ale depresiei, precum capacitatea de concentrare redusă, interferează cu rezolvarea de probleme, fapt observat şi la nivel clinic (Asociaţia

Americană de Psihiatrie, 1994). Dovezi empirice suplimentare pentru legătura dintre depresie şi perturbarea rezolvării de probleme sunt aduse şi de corelaţiile destul de mari observate între subscala PS şi Inventarul de Depresie Beck (*r* a fost

— 0, 57 [Bar-On, 1997 b]) şi Scala de Autoevaluare a Depresiei Zung (*r* a fost – 0, 52

[Bar-On, 1997 b]).

Facilitatori importanţi ai inteligenţei emoţionale şi sociale

Optimismul (măsurat de subscala OP din EQ-i) – într-o altă cercetare, subscala OP din EQ-i a avut o corelaţie semnificativă cu chestionarul de stil atributiv (Bar-On, 1997 b), deşi magnitudinea corelaţiei nu a fost înaltă (+ 0, 31).

Este un rezultat important, deoarece acest instrument a fost în mod specific construit pentru a măsura optimismul. Subscala OP corelează mult mai mult (-0, 68)

cu un chestionar special construit pentru a evalua pesimismul într-o cercetare realizată de Luna (1999). O corelaţie moderat-înaltă a fost obţinută între subscala

OP şi factorul N din NEO (*r* a fost – 0, 55 [Dawda şi Hart, 2000]). Corelaţia negativă destul de înaltă cu factorul N este probabil legată de subcomponenta sa depresivă (N3), care estimează caracteristici strâns înrudite cu depresia, precum lipsa de speranţă, în timp ce corelaţia pozitivă cu factorul E este cel mai probabil determinată de o suprapunere cu subcomponenta sa de emoţii pozitive (E6).

Aceste rezultate sunt întărite de faptul că subscala OP a obţinut corelaţii moderate spre înalte cu Inventarul de Depresie Beck (*r* a fost – 0, 52 NEO [Dawda şi Hart, 2000]), cu Scala de Depresie PAI (r a fost – 0, 69 [Bar-On, 1997 b]) şi Scala de Ideaţie Suicidară (r a fost – 0, 63 [Bar-On, 1997 b]). Aceste rezultate sunt interesante şi importante prin faptul că pesimismul este un simptom-cheie la pacienţii cu depresie şi ideaţie suicidară (Asociaţia de Psihiatrie Americană, 1994). Mai mult, corelaţia relativ înaltă (-0, 68) cu Scala de Respingere a Tratamentului din

PAI (Bar-On, 1997 b) este logică prin faptul că optimismul este considerat a avea un rol important în psihoterapie, probabil deoarece persoanele pesimiste tind să cedeze pasivităţii mai mult decât să se angajeze activ în a face ceva pentru starea lor generală. Această supoziţie este susţinută de o corelaţie semnificativă (+ 0, 42)

Între subscala OP şi Scala de Angajare Kobasa (Fund, 2000). Aceste rezultate susţin ceea ce am sugerat mai devreme despre contribuţia potenţială a autoconştientizării emoţiilor la evaluarea rezultatului terapiei, date fiind capacitatea cognitivă şi motivaţia pentru tratament. În ultimul rând, este important de observat că subscala OP din EQ-i a corelat destul de mult (+ 0, 55) cu Scala de

Reparare a Dispoziţiei din TMMS (Henner, 1998). În plus faţă de explicarea unui domeniu conceptual foarte general legat de inteligenţa emoţională şi comun ambelor scale, o mare parte a acestei suprapuneri este probabil direct legată de natura specifică a Scalei de Reparare a Dispoziţiei TMMS, care cuprinde în mod clar un procent foarte înalt de itemi care evaluează optimismul. Deşi optimismul este legat de inteligenţă emoţională, este mai probabil un facilitator, şi nu o componentă factorială reală a acesteia. Legat de această supoziţie, este important să ne amintim că Wechsler considera optimismul (împreună

cu impulsul şi dispoziţia pozitivă) unul dintre factorii propulsori văzuţi de el ca facilitatori ai comportamentului inteligent. Aceşti factori au fost consideraţi de natură mai mult motivaţională, şi nu o parte integrală a inteligenţei însăşi (Wechsler, 1940, 1943).

Autoactualizarea (măsurată de subscala SA din EQ-i) – Pe baza modului de definire a autoactualizării în modelul Bar-On şi a rezultatelor obţinute până în prezent în cercetări, acest factor evaluează aparent ceea ce s-a numit dorinţa de autorealizare. După cum am arătat anterior, acesta este unul dintre factorii propulsori consideraţi de Wechsler ca având un rol important în facilitarea comportamentului inteligent, probabil furnizând energia emoţională care ajută la motivarea individului pentru a depune toate eforturile. Pentru a pătrunde mai bine natura acestui construct, este important să înţelegem că subscala SA

din EQ-i corelează bine (+ 0, 44) cu factorul C din NEO (Dawda şi Hart, 2000), cel mai probabil datorită unui domeniu comun cu subcomponenta dorinţei de realizare (C4). Acest lucru sugerează că autoactualizarea, din cadrul conceptual

Bar-On, cuprinde o dorinţă de realizare personală generală, un sentiment al scopului în viaţă şi o dorinţă de a depune eforturi pentru realizarea obiectivelor personale. În plus, o corelaţie semnificativă (+ 0, 45) cu Scala de Angajare Kobasa

(Fund, 2000) confirmă acest aspect al autoactualizării legat de dedicaţia pentru şi angajarea în preocupări care încearcă activ să amelioreze persoana. La celălalt capăt al continuumului, subscala SA a corelat negativ (sau 0, 33) cu scala N din

EPQ (Bar-On, 1997 b), lucru interesant prin faptul că această scală estimează comportamentul nevrotic, un sentiment de frustrare generală şi de dificultate în realizarea lucrurilor pe care persoana poate şi vrea să le facă. Mai mult, persoanele care primesc scoruri scăzute la subscala SA pot să nu ştie ce vor să realizeze, deoarece sunt confuze în privinţa lor şi a lucrurilor pe care doresc să le întreprindă în viaţă (corelaţia cu Scala de Trăsături Borderline din PAI a fost de – 0, 61

[Bar-On, 1997 b [) sau pot şti ce doresc să realizeze în viaţă, dar să fie incapabile să-şi împlinească potenţialul din diferite motive (corelaţia cu Scala de Depresie din PAI a fost de – 0, 70 [Bar-On, 1997 b]).

Legat de această supoziţie, subscala SA a corelat negativ (-0, 45) cu Inventarul de Depresie Beck (Bar-On, 1997 b) şi (-0, 52) cu Scala de Autoevaluare a

Depresiei Zung (Bar-On, 1997 b). Mai mult, subscala SA a corelat înalt (-0, 83)

cu scala de depresie SC1 – 90 (Bar-On, 1997 b), care evaluează simptomele tipice ale depresiei, precum scăderea intereselor personale. O corelaţie negativă (-0, 51) cu scala TRT din MMPI-2 (Dupertuis, 1996) arată că persoanele care primesc scoruri mici la subscala SA nu încearcă să se amelioreze. Corelaţii negative suplimentare cu alte scale din MMPI-2 arată că această tendinţă poate veni dintr-o motivaţie redusă (cu TRT1 a fost – 0, 54 [Dupertuis, 1996]) şi o lipsă de iniţiativă (cu DEP1 a fost – 0, 51 [Dupertuis, 1996]). Aceste rezultate subliniază faptul că reducerea iniţiativelor de urmărire a obiectivelor personale este unul dintre simptomele-cheie ale depresiei. Evident, capacitatea de autoactualizare necesită dorinţă şi energie emoţională.

Fericirea (măsurată de subscala HA din EQ-i) – A treia componentă de impulsionare evaluată de EQ-i este fericirea. În plus faţă de valoarea motivaţională a optimismului şi a dorinţei de autorealizare descrise mai sus, fericirea are şi ea o natură „barometrică" (monitorizează starea de bine generală şi intercalează o dispoziţie pozitivă în modul de a face faţă solicitărilor zilnice). Într-un fel, ne ajută să facem ceea ce dorim şi apoi ne spune cât de bine ne descurcăm. Această dispoziţie pozitivă furnizează energia emoţională necesară pentru creşterea nivelului motivaţional şi trecerea la fapte. În efortul de a înţelege mai bine acest lucru este important să observăm că subscala HA din EQ-i a înregistrat corelaţii semnificative cu factorul F din 16PF (Bar-On, 1997 b), care estimează direct fericirea şi entuziasmul (Cattell şi colaboratorii, 1970). Subscala HA a corelat înalt cu factorii E (+ 0, 61) şi N (-0, 59) din NEO (Dawda şi Hart, 2000). Suprapunerea cu factorul E este probabil datorată subcomponentei sale de emoţii pozitive (E6)

care evaluează tendinţa de a trăi emoţiile pozitive precum fericirea şi entuziasmul. Domeniul comun cu factorul N este probabil datorat subcomponentei depresive (N3), care se consideră că măsoară tendinţa de a trăi emoţii depresive precum tristeţea şi lipsa de speranţă. În sprijinul acestor rezultate subscala HA

a corelat şi cu Inventarul de Depresie Beck (*r* a fost – 0, 52 [Dawda şi Hart, 2000]), Scala de Depresie SCL-90 (r a fost – 0, 54 [Bar-On, 1997 b]), Scala de Depresie din

PAI (r a fost – 0, 74 [Bar-On, 1997 b]) şi scala D din MMPI-2 (r a fost – 0, 51

[Dupertuis, 1996]). Aceste corelaţii sugerează puternic faptul că o persoană care primeşte un scor foarte redus la subscala HA poate să posede simptomele tipice ale depresiei, precum tendinţa spre îngrijorare, tristeţe, nesiguranţa viitorului, retragerea din mediul imediat, lipsa de impuls spre acţiune, ideaţie depresivă, vinovăţie, insatisfacţia cu viaţa personală şi posibil ideaţie suicidară.

Independenţa (măsurată de subscala în din EQ-i) – Subscala în din

EQ-i a corelat moderat (+ 44) cu factorul E din 16PF (Bar-On, 1997 b), sugerând că evaluează ceea ce s-a intenţionat să evalueze (independenţa). Validitatea de concept a subscalei în este întărită de modul în care a corelat cu factorul C din

16 PF (*r* a fost + 0, 46 [Bar-On, 1997 b]) şi cu scala I din POI (r a fost + 0, 36 [Bar-On, 1997 b]), care evaluează şi ele diferite aspecte ale gândirii şi comportamentului autodirijat. Mai mult, capacitatea de independenţă a persoanei este aparent dependentă de gradul de încredere în sine (r a fost – 0, 47 cu factorul o din 16PF

[Bar-On, 1997 b]), puterea interioară (r a fost + 0, 38 cu scala SR din POI [Bar-On, 1997 b]) şi cu o dorinţă de a realiza aşteptările şi obligaţiile fără a deveni sclavul lor (*r* a fost + 0, 36 cu scala C din POI [Bar-On, 1997 b]). Mai mult, se poate vedea şi că subscala în din EQ-i a corelat (+ 0, 36) cu Scala de Control Kobasa (Fund, 2000), care evaluează sentimentul de a deţine controlul şi de a putea influenţa situaţiile dificile. În ultimă instanţă, este important să repetăm că independenţa, autodirecţia în gândire şi capacitatea de a relaţiona cu alţii corelează cu comportamentul emoţional şi social inteligent fără a fi o componentă factorială a acestui concept. Acest lucru se poate vedea în corelaţiile relativ înalte dintre independenţă şi diferite componente factoriale ale inteligenţei emoţionale şi sociale – asertivitatea (+ 0, 60), toleranţa la stres (+ 0, 58), testarea realităţii (+ 0, 51) şi rezolvarea de probleme (+ 0, 50) – în baza surselor citate de Bar-On (1997 b).

Responsabilitatea socială (măsurată de subscala RE din EQ-i) –

în efortul de a aduce natura responsabilităţii sociale mai mult în atenţia cercetării, merită să observăm că această subscală are o corelaţie moderat înaltă (r = – 0, 45) cu scorul total TAS-20 (Parker şi colaboratorii, sub tipar) şi cu Scala de Claritate a

Sentimentelor TMMS (r a fost + 0, 48 [Henner, 1998]), sugerând că factorul evaluat de subscala RE este legat de identificarea şi înţelegerea sentimentelor, în plus faţă de conştientizarea lor. Mai precis, constructul subiacent pare legat de capacitatea de a fi sensibil (r a fost – 0, 60 cu Scala de Senzitivitate Interpersonală din SCL-90

[Bar-On, 1997 b]), politicos şi grijuliu faţă de ceilalţi şi de sentimentele lor (*r* a fost

+ 0, 40 cu factorul A din NEO [Dawda şi Hart, 2000]), ca şi cu demonstrarea responsabilităţii (r a fost + 0, 40 cu factorul G din 16PF [Bar-On, 1997 b]) şi cu atitudinea de cooperare şi dorinţa de a contribui la grup (r a fost – 0, 33 cu Scala de Ostilitate din SCL-90 [Bar-On, 1997 b]).

Într-o cercetare masivă realizată în 36 de ţări din întreaga lume, responsabilitatea socială a apărut drept unul dintre cei mai importanţi factori care determină eficienţa la locul de muncă. Aproximativ 100.000 de manageri şi membri ai personalului de la sute de companii private şi organizaţii de stat au fost întrebaţi care consideră că sunt cele mai importante caracteristici ale unui angajat eficient şi de succes. Unul dintre răspunsurile care a revenit cel mai des a atras atenţia asupra unei componente cu o puternică orientare de grup şi de responsabilitate socială descrisă ca „respectul şi consideraţia pentru ceilalţi", „loialitatea faţă de oamenii şi scopurile organizaţiei", „cooperarea cu ceilalţi" şi „responsabilitatea pentru succesul şi eşecul organizaţiei". Rezultatele au fost similare în toate ţările în care s-a realizat sondajul pe o perioadă de 10 ani, între 1988 şi 1998. Rezultatele au fost grupate în 11 caracteristici-cheie care descriu necesarul de calităţi ale unui bun angajat, sau *angajabilitatea*, după cum este denumită (Moller, 1992): angajare, responsabilitate, loialitate, iniţiativă, productivitate, relaţionare, calitatea muncii, competenţă profesională, flexibilitate, implementare şi energie. Aceste rezultate au fost descrise mai pe larg de Moller şi Bar-On (2000).

Validitatea divergentă

Validitatea divergentă poate fi considerată un mod de evaluare a gradului în care un lucru *nu este* ceva în efortul de a stabili ce ar

putea să fie. Acest tip de validitate aduce în prim-plan, pentru o analiză mai atentă, validitatea convergentă, de construct, discriminantă şi predictivă. În efortul de a examina validitatea divergentă a modelului Bar-On şi a instrumentului de evaluare a inteligenţei emoţionale şi sociale, EQ-i (QE) a fost administrat concomitent cu patru instrumente de evaluare a inteligenţei cognitive (IQ) în patru cercetări. Rezultatele sugerează că cele două tipuri de inteligenţă nu sunt semnificativ corelate. Scorul total QE la EQ-i a corelat 0, 12 cu scorul total IQ la Scala de Inteligenţă pentru

Adulţi Wechsler (WAIS; Wechsler, 1958) într-o cercetare realizată pe 40 de adulţi din SUA (Pallazza şi Bar-On, 1995), 0,08 cu Instrumentul de Evaluare a Aptitudinii Intelectuale Generale pentru Adulţi (*General Ability Measure for Adults* – GAMA; Haglieri şi Bardos, 1997) într-o cercetare realizată pe 873 de adulţi în

Olanda (Derksen şi colaboratorii, 1999), 0,01 cu Matricele Progresive Standard

Raven într-o cercetare realizată pe 100 de adulţi în Filipine (Jae, 1998) şi 0,01 într-o cercetare realizată pe 2.670 de adolescenţi şi adulţi tineri în Israel (Fund, 2000).

CONCLUZII

Am analizat un model vast şi un instrument de evaluare a inteligenţei emoţionale şi sociale. Rezultatele prezentate sugerează că inteligenţa emoţională şi socială este un şir multifactorial de aptitudini emoţionale, personale şi sociale intercorelate, care ne influenţează capacitatea generală de a face faţă într-un mod activ şi eficient solicitărilor şi presiunilor cotidiene. Structura factorială a acestui construct este compusă din următoarele zece componente: (1) autorespectul

(autoevaluarea exactă); (2) autoconştientizarea emoţiilor (capacitatea de a-şi conştientiza şi înţelege emoţiile); (3) asertivitatea (capacitatea de a-şi exprima emoţiile şi de a se exprima pe sine); (4) empatia (capacitatea de a conştientiza şi înţelege emoţiile altora); (5) relaţiile interpersonale (capacitatea de a forma şi menţine relaţii intime); (6) toleranţa la stres (capacitatea de a-şi gestiona emoţiile); (7) controlul impulsurilor (autocontrolul); (8) testarea realităţii (capacitatea de a-şi valida gândurile şi sentimentele); (9) flexibilitatea (capacitatea de schimbare) şi (10) rezolvarea de probleme (capacitatea de a rezolva în mod eficient şi constructiv probleme de

natură personală şi socială).

În plus faţă de aceste componente factoriale cheie, au fost descrişi în detaliu cinci facilitatori ai comportamentului emoţional şi social inteligent (optimismul, autoactualizarea, fericirea, independenţa şi responsabilitatea socială). Aceşti factori nu sunt doar puternic corelaţi cu inteligenţa emoţională şi socială, ci tind să faciliteze capacitatea generală a persoanei de a face faţă eficient solicitărilor şi presiunilor cotidiene.

Deşi modelul Bar-On de inteligenţă emoţională şi socială pare a fi o abordare promiţătoare pentru acest construct, este esenţial să se continue validarea sa cu eşantioane de populaţie mai diverse şi mai mari. Este deosebit de important să se continue studierea validităţii sale predictive şi discriminatorii într-un efort de a analiza mai bine aplicabilitatea sa în relaţiile părinţi-copii, în educaţie, industrie şi cadrul clinic. Compararea şi contrastarea rezultatelor aduse de această abordare şi de alte abordări ale inteligenţei emoţionale şi sociale va face mai eficientă trasarea acestui construct. Încurajarea continuării cercetărilor empirice în acest domeniu este cel mai bun mod de descurajare a proliferării „teoretizărilor".

neştiinţifice care încurajează ideile greşite şi pretenţiile false despre ce este şi ce nu este inteligenţa emoţională.

Referinţe bibliografice

American Psychiatric Association – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, ediţia III, Washington, D.C., 1994.

Baghy, R., Taylor, G.J. şi Parker, J.D.A. – „The 20-item Toronto Alexithymia Scale: I, Item selection and cross-validation of the factor structure", în *Journal of Psychosomatic Research*, nr. 38, 1994, pp. 23 – 32.

Bar-On, R., *The Development of an Operaţional Concept of Psychological Well-being*, Dizertaţie de doctorat nepublicată, Rhodes University, Africa de Sud, 1985

The Development of a Concept of Psychological Well-being, Dizertaţie de masterat nepublicată, Rhodes University, Africa de Sud, 1988 „The era of the eQ:

Defining and assessing emotional intelligence", prezentare de postere cu ocazia întâlnirii numărul 104 a Asociaţiei Americane de

Psihologie, Toronto
(Canada), Multy-Health Sistems *The emotional Quotient Inventory* (*EQ-i*):
A Test of Emotional Intelligence, Toronto (Canada), Multi-Health Sistems,(a) *BarÕn Emotional Quotient Inventory* (*EQ-i*): *Tehnical Manual*, Toronto
(Canada), Multi-Health Sistems, 1997 (b).
Bar-On, R. şi Parker, J.D.A. – *The Bar-On EQ-i*: *YV*: *Tehnical Manual*, Toronto
(Canada), Multi-Health Sistems, 2000.
Beck, A.T. şi Steer, R.A. – *Beck Depression Inventory Manual*, San Antonio (Texas), Psychological Corporation, 1987.
Butcher, J.N., Dahistrom, W.G., Graham, J.R., Tellegen, A. şi Kaemmer, B.
— *Minnesota Multiphasic Personality inventory-2* (*MMPI-2*), manual de administraţie şi gestiune, Minneapolis (Minnesota), University of Minnesota Press, 1989.
Cattell, R.B., Eber, H.W. şi Tatsuoka, M. – *Handbook for the Sixteen Personality*
Factor Questionnaire (*16PF*), Champaign (Illinois), Institute for Personality and Ability Testing, 1970.
Costa, PT, Jr. şi McCrae, R.R.
— *The NEO Five-Factor Inventory*: *Manual*, New
York, Psychological Assessment Resources, 1991.
Dawda, D. – *The Development and Validation of an Interview-based Observer Rating*
Scale for Alexithymia (*SIFA*), teză de masterat nepublicată, Simon Fraser
University, Burnaby (British Columbia, Canada), 1997.
Dawda, R. şi Hart, S.D. – „Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) în university students", în *Journal of Personality and Individual Differences*, nr. 28, 2000, pp.
797 – 812.
Dayan, Y.
— *Stability Reliability of the eQ-L*, manuscris nepublicat, 2000.
Denney, N.W. şi Palmer, A.M. – „Adult age differences on tradiţional and practicai problem-solving measures", în *Journal of*

Gerontology, nr. 36, 1981, pp. 323 – 328.

Derksen, J., Kramer, I. şi Katzko, M. – „Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence?", manuscris nepublicat, 1999.

Derogatis, L.R.

— *SCL-90*: *Administration*, *Scoring*, *and Procedures*, Baltimore (Maryland), John's Hopkins University School of Medicine, 1973.

Dupertuis, D.G.

— *The eQ-i and MMPl-2 Profiles of a Clinical Sample* în *Argentina*, manuscris nepublicat, 1996.

Endler, N.S. şi Parker, J.D.A. – *Coping Inventory for Stressful Situations* (*CISS*):

Manual, Toronto (Canada), Multi-Health Sistems, 1990.

Eysenck, H.J. şi Eysenck, S.B.G.

— *Manual for the eysenck Personality Questionnaire*, San Diego (California), EdITS/Educaţional and Industrial Testing Service, 1975.

Flesch, R. – „A new readability yardstick", în *Journal of Applied Psychology*, nr. 32, 1948, pp. 221 – 233.

Fund, S. – „Examining the contribution of emotional intelligence în occupational performance", manuscris nepublicat, 2000.

Goleman, D. – *Working with Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, *Inteligenţa emoţională*, Curtea Veche, 2008.

Guilford, J.P. şi Fruchter, B.

— *Fundamental Statistics în Psychology and Education*, ediţia VI, New York, McGraw-Hill, 1978.

Henner, T.

— *Comparing EQ-i and TMMS Scale Scores*, manual nepublicat, 1998.

Jackson, D.N. – *Personality Research Form Manual*, Goshen (New York), Research Psychologists Press, 1974.

Jae, J.H. – „Emotional intelligence and cognitive ability as predictors of job performance among bank employees", teză de masterat nepublicată, Ateneo de Manila University, Manila, 1998.

Kobasa, S.C. – „Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 37, 1979, pp. 1-11

„Commitment and coping în stress resistance among lawyers", în *Journal of Personality and Social Psychology*, nr. 42, 1982, pp. 707 – 717.

Luna, O. – „Comparing the emotional intelligence of asthmatics with a nonclinical sample", manuscris nepublicat, 1999.

MacLeod, C.M. – „Half a century of research on the Stroop efect: An integrative review", *în Psychological Bulletin*, nr. 109, 1991, pp. 163 – 203.

Marin, G., Sabogal, R, Marin, B., Otero-Sabogal, R. şi Perez-Stable, E. – „The development of a Short Acculturation Scale for Hispanics", în *Hispanic*

Journal of Behavioral Sciences, 9 (2), 1987, pp. 183 – 205.

Mayer, J.D., Caruso, D. şi Salovey, P. – *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (*MSCEIT*), în curs de apariţie, Toronto (Canada), Multi-Health

Sistems *MSCEIT Tehnical Manual*, în curs de apariţie, Toronto (Canada), Multi-Health Sistems.

Moller, C., *Employeeship*, Hillerod (Danemarca), TMI Publishing, 1992.

Maller, C. şi Bar-On, R., *Heart Work*, Hillerod (Danemarca), TMI Publishing, 2000.

Morey, L.C.

— *The Personality-Assessment Inventory Professional Manual*, Odessa

(Florida), Psychological Assessment Resources, 1991.

Naglieri, J.A. şi Bardos, A.N. – *General Ability Measure for Adults* (*GAMA*), Tucson (Arizona), National Computer Syşţems, 1997.

Pallazza, R. şi Bar-On, R. – „A study of the emotional intelligence of convicted criminals", manuscris nepublicat, 1995.

Parker, J.D.A. – *An Emoţional Stroop Task Examination of the eQ-l*, manuscris nepublicat, 1999.

Parker, J.D.A., Taylor, G.J. şi Baghy, R.M. – „The relations hip between emotional intelligence and alexithymia", în *Journal of Personality and Individual*

Differences.

Plake, B.S. şi Impara, J.C. (ed.) – *Supplement to the Thirteenth Mental Measurement*

Yearbook, Lincoln (Nebraska), Euros Institute for Mental

Measurement, 1999.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. şi Palfai, T.P. – *Emoţional*

Attention, *Clarity*, *and Repair*: *Exploring Emotional Intelligence Using the Trăit*

Meta Mood Scale, în J. Pennebaker (ed.), *Emotion*, *Disclosure*, *and Health*, New

York, Bantam Books, 1995, pp. 125 – 154.

Seligman, M.E.P., Abramson, L.Y., Semmel, A. şi von Baeyer, C. – „Depressive attribuţional style", *Journal of Abnormal Psychology*, nr. 88, 1979, pp. 242 – 247.

Shostrom, E.L. – „An inventory for the measurement of self-actualization", în

Educaţional and Psychological Measurement, 24 (2), 1964, pp. 207 – 218.

Suzuki, L.A. şi Valencia, R.R. – „Race-ethnicity and measured intelligence", în

American Psychologist, nr. 52 (10), 1997, pp. 1103 – 1114.

Thorndike, E.L. – „Intelligence and its uses", în *Harper*'s *Magazine*, nr. 140, 1920, pp. 227 – 235.

Wechsler, D. – „Nonintellective factors în general intelligence", în *Psychological*

Bulletin, nr. 37, 1940, pp. 444 – 445 „Nonintellective factors în general intelligence", în *Journal of Abnormul Social Psychology*, nr. 38, 1943, pp. 100 – 104.

Wechsler, D. – *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*, ediţia IV, Baltimore (Maryland), Williams & Wilkins, 1958.

Zung, W.W.K. – „A self-rating depression scale", în *Archives of General Psychiatry*, nr. 12, 1965, pp. 63 – 70.

PARTEA A PATRA

STRATEGII ŞI INTERVENŢII

PREVENTIVE

CAPITOLUL 18

Criterii de evaluare a calităţii programelor şcolare de învăţare socială şi emoţională

r r de

PATRICIA A. GRACZYK, ROGER P WEISSBERG, JOHN W.

Profesorii şi politicienii sunt din ce în ce mai conştienţi de importanţa oferirii unor oportunităţi educaţionale care să intensifice dezvoltarea emoţională şi competenţa socială a tuturor elevilor. Eforturi eficiente de abordare a nevoilor sociale şi emoţionale ale acestora pot promova performanţa şcolară şi sentimentul cetăţenesc şi pot reduce probabilitatea ca elevii să se angajeze în comportamente dezadaptative şi riscante precum violenţa, consumul de stupefiante şi activităţile sexuale timpurii şi neprotejate. Şcolile reprezintă un cadru critic în care eforturile programate de creştere a competenţelor şi iniţiativelor de prevenire pot şi trebuie să aibă loc. Şcolile au un acces extins şi intensiv la majoritatea copiilor şi le pot facilita elevilor ample oportunităţi de dezvoltare, practicare şi recunoaştere a comportamentelor emoţional adecvate şi social competente atât în clasă, cât şi în afara ei (Consorţiu de promovare a competenţei sociale bazate în şcoală, 1994;

Weissberg, Caplan şi Sivo, 1989; Weissberg şi Greenberg, 1998). Cu toate acestea, programele realizate în şcoală care se adresează acestor competenţe pot varia semnificativ din punctul de vedere al calităţii, sferei şi eficienţei. Dată fiind multitudinea de programe disponibile în prezent, cum selectează şi implementează eficient educatorii programe de calitate care răspund nevoilor elevilor?

Pentru a răspunde la această întrebare, vom începe discuţia noastră cu informaţii generale despre statutul actual al tinerilor în relaţie cu comportamente care compromit sănătatea şi reprezintă un risc; acest lucru este util pentru a sublinia necesitatea eforturilor sistematice şi multilaterale făcute de şcoală pentru a promova învăţarea socială şi emoţională la elevi în cadrul programului educaţional standard. Apoi vom discuta două paradigme conceptual diferite, dar compatibile de prevenţie, care împreună oferă o bază conceptuală solidă pentru programele universale de prevenţie în

[15] Autorii doresc să mulţumească pentru susţinerea oferită Asociaţiei colaborative pentru promovarea învăţării sociale şi emoţionale (CASEL) de către Departamentul pentru Educaţie al SUA, Fundaţia Surdna, Fundaţia Joseph Kennedy, Jr. şi Institutul Fetzer. Munca primului autor a fost susţinută în parte de o bursă postdoctorală de la Institutul Naţional de Sănătate Mentală pentru Prevenirea HIV/SIDA şi promovarea sănătăţii mentale a copiilor din mediul urban, nr. 1-T32-MH19933).

şcoală (programe potrivite pentru *toţi* elevii) (Institutul de Medicină, 1994), care constituie interesul major al acestui capitol. Un cadru conceptual care elucidează elementele critice din proiectarea programelor şcolare de calitate, care promovează competenţa emoţională şi socială la tineri, prezentate în contextul eforturilor recente din partea Asociaţiei colaborative pentru promovarea învăţării sociale şi emoţionale (CASEL) de a identifica acest tip de programe. Aceste elemente critice sunt ghidate atât de teorie, cât şi de practici educaţionale solide şi includ: (1) promovarea strategiilor eficiente de predare; (2) intervenţii orientate spre elev şi spre mediu; (3) implementarea cu succes a programului şi (4) grija pentru planificarea şi realizarea evaluărilor sumative (de rezultat sau produs) în desfăşurare. Vom discuta mai departe felul în care trăsăturile critice ale planificării pot contribui la implementarea cu succes şi la instituţionalizarea programelor care pot facilita rezultate pozitive la elevi.

Capitolul se încheie cu o discuţie a problemelor critice care trebuie să fie abordate mai complet în viitor referitor la conceperea, evaluarea, implementarea şi instituţionalizarea programei de învăţământ.

STATUTUL ACTUAL AL TINERILOR

Prevalenţa comportamentelor problematice

O mare parte din tineretul de azi se angajează în comportamente ce sporesc probabilitatea personală de a avea o sănătate şubredă, rezultate sociale, academice şi emoţionale proaste şi, în consecinţă, de a avea un impact negativ asupra societăţii. Informaţii din ancheta realizată de Sistemul de Supraveghere a Comportamentului de Risc la Tineri (YRBSS) în 1997 de către Centrul SUA pentru controlul şi prevenirea bolilor (1998) şi prezentări ale datelor epidemiologice recente (Dryfoos, 1997; Sells şi Blum, 1996) iluştrează câteva din aceste rezultate.

Comportamentul agresiv şi deţinerea de arme sunt prevalente între elevii americani de liceu. Conform rezultatelor YRBSS, peste o treime din adolescenţii americani au afirmat că s-au aflat într-un conflict fizic în cursul anului trecut şi aproximativ o cincime au indicat că au avut o armă. Frecvenţele pentru folosirea drogurilor şi activitatea sexuală timpurie sunt şi mai mari. Puţin mai mult de jumătate din adolescenţii chestionaţi au afirmat că au consumat alcool

în cursul lunii trecute, 33, 4% s-au angajat în ingestie necontrolată de alcool şi 47, 1% au folosit marijuana. Aproximativ jumătate s-au descris ca activi sexual şi, dintre aceştia, 43, 2% nu folosiseră prezervativ în cursul ultimului act sexual. În privinţa performanţelor academice, analiza lui Dryfoos (1997) a descoperit că, în momentul în care ajung în clasa a zecea, aproximativ 25% din ei au fost reţinuţi şi 12%

renunţă la şcoală în final.

Mulţi tineri se tem pentru siguranţa personală ori prezintă pericol de suicid.

Unul din 25 de respondenţi la ancheta YRBSS a indicat că el sau ea a lipsit de la şcoală cel puţin o zi în luna anterioară, deoarece nu se simţea în siguranţă fie la şcoală, fie pe drumul spre şcoală. În plus, un număr mult prea mare de tineri se gândesc, încearcă sau comit suicidul. Conform rezultatelor YRBSS, aproximativ

20% din elevii de liceu au menţionat că s-au gândit serios la suicid şi 7, 7% avuseseră cel puţin o tentativă în anul precedent. Omuciderea şi suicidul urmează, ca frecvenţă, după vătămările neintenţionate, pe locul doi şi trei în topul cauzelor de moarte, pentru tinerii americani cu vârste între 15 şi 24 de ani (Centrele de prevenire şi control al bolilor SUA, 1999).

CO-APARIŢIA COMPORTAMENTELOR PROBLEMATICE

Comportamentele care pun în pericol sănătatea sau comportamentele de risc apar rareori izolat (Dryfoos, 1997; Jessor, 1993). Dimpotrivă, ele tind să apară în ceea ce Dryfoos numea „pachete" sau grupuri de comportamente dezadaptative. De exemplu, din cei 28% dintre elevii de liceu care s-au angajat în comportamente antisociale, mulţi au raportat că fuseseră activi sexual (72%), consumaseră alcool (54%) sau tutun (37%) şi se simţiseră deprimaţi sau contemplaseră suicidul (34%). Cum era de aşteptat, cu cât numărul de comportamente care se produc împreună este mai mare, cu atât este mai mare probabilitatea ca persoana să sufere consecinţele adaptării proaste. Din nefericire, în prezent, un număr mai mare de tineri manifestă pachete de comportamente riscante multiple decât în anii 1980 (Dryfoos, 1997). Prin urmare, Dryfoos încheie cu această observaţie edificatoare: 30% din tinerii cu vârste între 14 şi 17 ani se angajează în comportamente riscante multiple şi au, prin urmare, un „risc crescut" de a suferi consecinţe negative; 35%

se angajează în unul sau două comportamente riscante şi au un „risc mediu"; şi 35% au în prezent un „risc redus" sau „niciun risc" de a avea ulterior dificultăţi de adaptare. Astfel, 65% din tinerii de azi au un risc mediu spre înalt de a trăi consecinţe dezadaptative. În plus, starea de sănătate a celor 35%

care sunt în prezent „în siguranţă" ar putea fi compromisă dacă familiile, comunităţile sau şcoala nu reuşesc să continue susţinerea dezvoltării lor sănătoase.

Discuţia precedentă oferă dovezi puternice pentru nevoia de acţiune, astfel ca tinerii noştri să nu sufere consecinţe negative. Deşi împiedicarea consecinţelor nefaste este un obiectiv de importanţă critică, „construirea stării de bine din start şi promovarea condiţiilor care o menţin şi o amplifică sunt strategi promiţătoare în sine" (Cowen, 1998, p. 455). În realitate, există dovezi care sugerează cum, cu cât un adolescent se simte mai competent şi mai susţinut, cu atât este mai puţin probabil să se angajeze în comportamente de risc şi probabilitatea de a-şi menţine o stare bună de sănătate, de a avea succes la şcoală, de a se preocupa de sine şi de alţii şi de a depăşi adversităţile este mai mare (Scales şi Leffert, 1999).

Împreună, aceste rezultate subliniază importanţa de a le oferi tinerilor ocazii de învăţare, practică şi apreciere pentru manifestarea atitudinilor şi valorilor pozitive, precum şi a comportamentelor ce promovează sănătatea şi cele emoţional şi social competente. Un cadru natural pentru oferirea acestor oportunităţi există în contextul experienţelor şcolare ale elevilor. În secţiunea următoare, vom prezenta, în baza unei analize a literaturii despre prevenirea comportamentelor problematice şi promovarea stării de bine un cadru conceptual care este relevant pentru eforturile de prevenţie ale şcolii şi, în ultimă instanţă, care duce la identificarea elementelor-cheie şi a trăsăturilor conceptuale pe care ar trebui să le identifice practicienii în evaluarea programelor de implementat în şcolile lor.

PARADIGMA FACTORILOR DE RISC ŞI A CELOR DE PROTECŢIE

În ultimii 30 de ani, experţii în prevenţie au acordat o atenţie considerabilă sarcinii de identificare a factorilor de risc (precum cei care pot aduce un copil într-o situaţie de risc pentru o varietate de consecinţe dezadaptative). Mai recent, specialiştii în prevenţie s-au concentrat şi pe identificarea factorilor de protecţie

(care sporesc capacitatea individului de a rezista la factorii de

risc şi neadaptare).

Cele trei rezultate majore din această arie de cercetare sunt demne de atenţie:

(1) rareori un anumit factor de risc se aplică la o anumită formă de neadaptare;

În schimb, multiple forme de neadaptare sunt tipic asociate cu acelaşi factor de risc; acest lucru poate explica în parte frecvenţele înalte cu care apar asociate comportamentele de risc şi cele de compromitere a sănătăţii; (2) orice formă de neadaptare este tipic asociată cu factori de risc multipli; (3) un set comun de factori de protecţie pare legat de reducerea formelor multiple de neadaptare.

Factori comuni de risc

O varietate de modele de comportament dezadaptativ au un set de factori de risc comuni (Cole şi colaboratorii, 1993; Dryfoos, 1997; Durlak, 1998), frecvent abordaţi în programele de prevenire care vizează o singură consecinţă negativă din şcoală (de exemplu, violenţa, abuzul de droguri, suicidul sau HIV/SIDA).

Aceşti factori de risc generici sunt grupaţi aici în funcţie de cele cinci niveluri de analiză folosite de Durlak (1998): individuală, familială, în grupul de prieteni, în şcoală şi în comunitate.

Factorii de risc obişnuiţi legaţi de individ includ handicapuri constituţionale

(de exemplu, fizic sau genetic), întârzieri în dezvoltarea aptitudinilor, dificultăţi emoţionale şi apariţia timpurie a comportamentelor problematice. Factorii de risc familial includ psihopatologia parentală, tensiunea maritală, conflictele între membrii familiei, dezorganizarea structurii familiale, statutul economic sau social scăzut, familia numeroasă, mobilitatea înaltă, ataşamentul nesigur faţă de părinţi, supravegherea inadecvată şi comportamentul parental dur sau inconsecvent. Interacţiunile problematice cu prietenii care conduc la rezultate negative multiple includ respingerea de către grupul de prieteni, presiunea negativă din partea prietenilor şi modelele negative printre prieteni. La nivel şcolar, factorii de risc includ mersul la şcoli ineficiente, eşecul academic şi atitudinea negativă faţă de şcoală. Caracteristicile comunitare care îi pun pe tineri în situaţii de risc includ dezorganizarea, activitatea bandelor, accesibilitatea armelor de foc, rata înaltă a şomajului şi disponibilitatea limitată a resurselor.

Factori de protecţie comuni în comparaţie cu factorii de risc, se ştie mai puţin despre factorii care facilitează aptitudinea unui copil de a face faţă stresului şi de a obţine rezultate pozitive. Cu toate acestea, informaţia disponibilă în prezent sugerează existenţa a două categorii de factori de protecţie: cei legaţi de caracteristicile personale ale copilului şi cei legaţi de trăsăturile pozitive ale mediului său (Cole şi colaboratorii, 1993, Doll şi Lyon, 1998; Dryfoos, 1997; Durlak, 1998). Atributele personale ale copilului care funcţionează ca factori protectori includ competenţele emoţionale şi sociale precum aptitudini interpersonale superioare, o dispoziţie plăcută, aptitudini bine dezvoltate de rezolvare de probleme, o imagine de sine pozitivă, aptitudini de comunicare eficiente şi aspiraţii înalte. Printre factorii de mediu care oferă un context suportiv şi susţin dezvoltarea socială şi emoţională a copiilor se numără o relaţie strânsă cu cel puţin un adult preocupat de copil, o relaţie adecvată cu părinţii, implicarea în organizaţii sau activităţi constructive şi accesul la şcoli bune.

Identificarea factorilor de risc şi a factorilor de protecţie comuni are aplicaţii importante pentru eforturile eficiente de prevenire şi promovare a competenţei.

Aceste implicaţii includ: (1) un cadru comun pentru programele eficiente de prevenire şi promovare a competenţei, centrat pe reducerea factorilor de risc şi sporirea factorilor de protecţie; (2) orientându-se spre factori de risc şi de protecţie generali, un program unic poate avea un impact cu consecinţe multiple; prin urmare, o abordare eficientă a programelor de prevenţie sau promovare a competenţei în şcoală trebuie să vizeze consecinţe de adaptare multiple şi nu să-şi limiteze sfera la o singură categorie de comportament problematic (de exemplu, prevenirea violenţei); (3) programele eficiente de prevenţie şi promovare a competenţei trebuie să includă intervenţii care vizează nu doar anumiţi copii, ci şi contexte multiple (precum familia, grupul de prieteni, şcoala şi comunitatea)

În care aceştia trăiesc; (4) competenţele sociale şi emoţionale sunt factori de protecţie pentru o varietate de consecinţe ale adaptării şi trebuie urmărită dezvoltarea lor prin eforturi extinse în ceea ce priveşte realizarea de programe.

PARADIGMA DEZVOLTĂRII COMPETENŢELOR

Perspectiva dezvoltării competenţelor presupune că toţi copiii şi adolescenţii îşi pot ameliora starea de bine luând decizii şi rezolvând

probleme într-un mod mai responsabil, astfel făcând faţă mai eficient solicitărilor cotidiene şi evenimentelor de viaţă stresante (Durlak şi Wells, 1997). Compatibilitatea strategiilor şi obiectivelor din perspectiva dezvoltării competenţelor cu cele ale unei perspective mai tradiţionale a „factorilor de risc şi a factorilor de protecţie" poate fi văzută în cele cinci strategii propuse de Cowen (1998) pentru promovarea obiectivelor de amplificare a stării de bine. Aceste strategii includ (1) încurajarea dezvoltării ataşamentului pozitiv între copil şi îngrijitorul său principal; (2) ajutarea copiilor să atingă competenţele specifice stadiului de dezvoltare (de exemplu, legarea prieteniilor, comunicarea eficientă); (3) explicarea modurilor de gestionare a agenţilor stresori; (4) ajutarea copiilor să-şi construiască un sentiment de control asupra destinului propriu şi (5) oferirea unor medii de promovare a stării de bine, precum şcolile eficiente. Conform sistemului de clasificare adoptat de Institutul de Medicină (1994), perspectiva dezvoltării competenţei poate fi prompt considerată o abordare de prevenţie universală (Weissberg şi Greenberg, prin faptul că le aparţine tuturor copiilor şi tinerilor şi nu se limitează la elevii cu risc sau la cei care manifestă deja semne ale comportamentului dezadaptativ.

Împreună, paradigma factorilor de risc şi de protecţie şi paradigma dezvoltării competenţelor oferă repere valoroase pentru construirea unor programe şcolare eficiente de promovare a dezvoltării pozitive a tinerilor. În primul rând, ambele perspective sugerează că programele şcolare trebuie să le ofere tinerilor instrumentele necesare pentru dezvoltarea competenţelor personale în domeniul cognitiv, afectiv şi comportamental, care la rândul lor le vor permite să crească sănătos şi să facă faţă eficient stresului şi influenţelor negative. Cu toate acestea, strategiile de intervenţie care urmăresc numai anumiţi copii nu sunt suficiente, în schimb, aşa cum au arătat numeroşi experţi, programele eficiente trebuie să ţină cont de contextele multiple în care trăiesc copiii, ca ţinte adecvate şi necesare pentru eforturile de intervenţie (Bronfenbrenner, 1977; Scale şi Leffert, 1999;

Weissberg şi Greenberg, 1998). Familiile, comunităţile, prietenii şi şcoala sunt cadre care pot facilita sau împiedica realizările elevilor în viaţă, fie furnizând, fie limitând oportunităţile lor de a dezvolta competenţele de care au nevoie pentru angajarea în activităţi

constructive şi pentru recunoaşterea eforturilor făcute

(Hawkins, 1997). În plus, programele eficiente de prevenţie trebuie să urmărească obiective multiple, nu doar o categorie unică de comportamente cu risc sau dăunătoare pentru sănătate (Dryfoos, 1990; Durlak, 1998; Perry, 1999). Programele de prevenţie şi promovare a competenţei care posedă aceste trăsături necesită nu numai un pachet multifactorial şi amplu de strategii de intervenţie pentru realizarea obiectivelor, ci şi un cadru unificat pentru menţinerea coeziunii intervenţiei în ansamblu. Noi susţinem că SEL poate fi acest cadru unitar.

SEL, CADRU UNIFICATOR

Indiferent dacă o şcoală urmăreşte prevenirea unor probleme de adaptare concrete sau a unor comportamente de risc sau promovarea competenţei în general la elevi, SEL este cheia realizării unui program şcolar eficient. SEL poate fi un cadru pentru toate obiectivele de prevenţie şi promovare a stării de bine, deoarece SEL vizează promovarea unor aptitudini concrete sociale şi de adaptare şi oferă în acelaşi timp suportul de mediu necesar care să favorizeze eforturile de prevenţie şi promovare a sănătăţii.

Mai concret, SEL reprezintă procesul prin care copiii şi adulţii dobândesc capacitatea de a-şi recunoaşte şi gestiona emoţiile, de a lua decizii responsabile, de a stabili relaţii pozitive cu alţii şi de a deveni indivizi sănătoşi şi productivi

(Elias, Zins şi colaboratorii, 1997). Educaţia emoţională şi socială (EES) implică deprinderea unui grup fundamental de competenţe de viaţă, cognitive, afective şi comportamentale care promovează dezvoltarea pozitivă a copiilor. EES se realizează în mod optim în medii sigure şi suportive şi este facilitată printr-un proces de modelare, observare, practicare, reîntărire constructivă şi consiliere.

EES le oferă copiilor atât instrumentele, cât şi oportunităţile de folosire a competenţelor pentru a atinge o gamă de rezultate pozitive, sociale şi de sănătate, relaţii interpersonale eficiente, dezvoltare şcolară şi a carierei, cetăţenie responsabilă şi sănătate emoţională şi fizică. Pentru a atinge aceste rezultate, un copil are nevoie să devină competent din punct de vedere emoţional şi social – adică să posede capacitatea de a înţelege, gestiona şi exprima aspectele emoţionale şi sociale ale vieţii sale în moduri constructive şi de a se adapta la solicitările complexe ale creşterii şi dezvoltării (Elias, Zins şi

colaboratorii, 1997). Într-adevăr, există un consens crescând de opinii că abordarea „inteligenţelor" emoţională şi socială ale copilului este o componentă esenţială a unei vieţi fericite şi productive (Gardner, 1993; Goleman, 1995; Mayer şi Salovey, 1997; Sternberg, 1996).

Competenţa emoţională şi socială este atât complexă, cât şi multifactorială.

Este complexă prin faptul că implică integrarea adaptativă a emoţiilor, cogniţiilor şi comportamentelor pentru abordarea problemelor de dezvoltare, a tranziţiilor şi stresorilor critici în diferite momente ale vieţii. Competenţa emoţională şi socială e multifactorială prin faptul că include domenii multiple de funcţionare

(intrapersonal, interpersonal, academic) în contexte multiple (casă, şcoala, grupul de prieteni, comunitatea). Prin urmare, sprijinirea formării competenţelor emoţionale şi sociale necesită strategii de intervenţie orientate spre individ, persoanele importante din viaţa lui şi contextele multiple în care aceştia trăiesc.

Astfel, calitatea programelor şcolare care promovează SEL poate servi la integrarea unei varietăţi de eforturi de prevenţie şi promovare a sănătăţii realizate de personalul şcolar. Însă, cum identifică personalul şcolar programele şcolare

„De calitate" care promovează SEL? Răspunsul la această întrebare s-a bucurat de atenţia unei importante iniţiative al CASEL. Atât CASEL, cât şi iniţiativa sa, Programul de analiză SEL, sunt discutate în secţiunile următoare.

CASEL ŞI PROGRAMUL DE ANALIZĂ SEL

Prezentarea CASEL

CASEL a fost fondată în 1994 şi este una dintre principalele organizaţii naţionale şi internaţionale angajate în identificarea celor mai bune practici educaţionale pentru maximizarea dezvoltării sociale şi emoţionale sănătoase la copii, a realizărilor academice, comportamentului etic şi cetăţenesc. Este compusă dintr-o reţea de profesori, oameni de ştiinţă, politicieni şi cetăţeni implicaţi care încearcă să realizeze următoarele obiective principale prin cercetare, burse şi publicitate: (1) promovarea ştiinţei SEL; (2) transpunerea cunoaşterii ştiinţifice în practici şcolare eficiente; (3) diseminarea informaţiilor despre strategii şi practici educaţionale solide SEL; (4) promovarea pregătirii, astfel încât profesorii să poată implementa eficient programe SEL de înaltă calitate; şi (5) relaţionarea şi

colaborarea cu oameni de ştiinţă, profesori, avocaţi, politicieni şi cetăţeni interesaţi pentru a creşte coordonarea eforturilor SEL.

Prezentarea programului SEL

Unul dintre cele mai importante moduri de atingere a obiectivelor CASEL

este dezvoltarea unui cadru clar de evaluare a programelor SEL, astfel încât profesorii, creatorii de programe, oameni de ştiinţă, politicienii şi publicul general să cunoască mai bine elementele critice care trebuie să constituie standardele programelor SEL eficiente. Un asemenea cadru poate oferi asistenţă profesorilor interesaţi cărora li se pun la dispoziţie o varietate de programe şi mandate, ca să poată lua decizii informate în selectarea şi implementarea programelor SEL. Un cadru comun poate facilita eforturile şcolilor de a integra şi direcţiona intervenţiile care abordează nevoi şi obiective multiple ale elevilor (Elias, Zins şi colaboratorii, 1997).

Considerăm că acest efort poate fi cel mai bine realizat printr-un program eficient multianual ca durată, care să vizeze rezultate multiple (de exemplu, sănătatea, valorile cetăţeneşti, prevenirea violenţei, educaţia despre droguri), să includă o componentă realizată în clasă de profesori bine pregătiţi, să fie implementat cu integritate şi să implice eforturile coordonate ale şcolilor, familiilor şi comunităţilor. Pentru şcolile cu o abordare centrată pe un obiectiv unic (precum prevenirea violenţei) în eforturile de prevenţie, personalul şcolar ar putea dori să verifice în ce măsură programul lor actual include aceste trăsături structurale şi dacă programele lor nu trebuie îmbunătăţite.

TRĂSĂTURI STRUCTURALE ALE PROGRAMELOR SEL DE CALITATE

Patru categorii principale de trăsături structurale pot fi folosite pentru a diferenţia programele SEL de calitate. Aceste categorii sunt: (1) trăsături ale programei şcolare; (2) eforturile coordonate care implică şcoli, familii şi comunităţi întregi; (3) evaluarea şi monitorizarea; (4) formarea şi alte suporturi de implementare. În fiecare categorie, am identificat elementele-cheie necesare realizării unui program SEL de succes. Aceste elemente au fost selecţionate în urma unei analize a literaturii şi din interviuri cu 14 experţi în domeniu. Urmează o descriere a fiecărei categorii şi a elementelor sale cheie. În scopuri ilustrative, sunt oferite exemple din programele disponibile în prezent.

Trăsături ale programei şcolare

Programele SEL de calitate posedă un cadru teoretic puternic, care oferă o motivaţie clară pentru obiectivele programului şi metodele de atingere a lor. Mai multe teorii au adus contribuţii pozitive la structura programelor SEL. Acestea includ teoria învăţării sociale (Bandura, 1977), modelul dezvoltării sociale

(Hawkins, 1997; Hawkins şi Weis, 1985), Modelul Sistemelor Ecologice (Bronfenbrenner, 1977), teoria comportamentului problemă (Jessor şi Jessor, 1977) şi teoria acţiunii gândite (Fishbein şi Ajzen, 1975). Modelele teoretice pot şi ele servi drept ghid în identificarea competenţelor-cheie SEL, înţelegerea proceselor şi a factorilor implicaţi în construirea strategiilor de intervenţie eficiente şi a procedurilor de evaluarea adecvată. De exemplu, teoria învăţării sociale subliniază rolul modelelor în procesul de învăţare. Programele care se bazează pe această teorie includ de obiciei ca strategie de instruire modelarea şi subliniază modurile în care diferite modele provenind din grupul de prieteni, de la personalităţile din mass-media, profesori sau părinţi pot influenţa atitudinile, credinţele, valorile şi comportamentele tinerilor.

Programele SEL de calitate includ o centrare pe competenţele critice cognitive, afective şi comportamentale care pot fi grupate în cinci mari categorii: (1) a fi conştient de sine şi de alţii; (2) atitudini şi valori pozitive; (3) decizii responsabile, aptitudini de comunicare; (5) aptitudini sociale (Payton şi colaboratorii, sub tipar). Tabelul 18.1 prezintă definiţii pentru competenţele SEL din fiecare categorie. A fi conştient de sine şi de alţii presupune conştientizarea şi gestiunea sentimentelor proprii, aptitudini de schimbare a perspectivei, analiza normelor sociale. Cu toate acestea, conştientizarea este insuficientă pentru motivarea tinerilor în sensul acţiunii prosociale. Astfel, următoarea categorie de competenţe, atitudini şi valori pozitive acoperă autopercepţiile adaptative, responsabilitatea, preocuparea şi respectul pentru ceilalţi. Împreună, primele două categorii pun bazele pentru a treia categorie, deciziile responsabile, care include capacitatea de identificare a problemelor, stabilirea de obiective adaptative şi angajarea în rezolvarea de probleme constructive. Ultimele două categorii includ aptitudinile necesare pentru implementarea soluţiilor eficiente la probleme şi angajarea altora în interacţiuni pozitive şi productive. Aptitudinile de comunicare includ

aptitudinea de a urmări şi exprima adecvat mesajele atât verbal, cât şi nonverbal.

Aptitudinile sociale cheie includ cooperarea, negocierea, refuzul şi comportamentul de căutare eficientă a ajutorului.

Identificarea competenţelor critice SEL reprezintă primul pas în procesul de facilitare a dezvoltării sociale şi emoţionale a elevilor. Însă modul în care sunt predate competenţele este şi el foarte important, deoarece elevii au nevoie să fie motivaţi să înveţe despre şi să folosească aceste competenţe în viaţa cotidiană.

Astfel, programele SEL de calitate folosesc strategii eficiente de predare. Acestea includ modelarea aptitudinii-ţintă, prezentarea ei în segmente uşor de stăpânit pentru a asigura însuşirea şi prezentarea de ocazii numeroase de practicare a aptitudinii dobândite primind feedback şi reîntărire (Hawkins, 1997). În plus, programele de calitate le oferă elevilor o instruire care se bazează sistematic pe materialul învăţat anterior şi pune bazele învăţării viitoare.

Programele SEL de calitate consideră elevii participanţi activi la învăţare şi folosesc strategii de învăţare interactive. Folosesc tehnici cum ar fi lucrul în grup, discuţiile, învăţarea cooperativă şi jocurile de rol (Dusenbury, Falco, Lake, Brannigan şi Bosworth, 1997) ca şi dialogarea, practica ghidată şi asigurările din partea profesorilor şi colegilor. Spre deosebire de abordările didactice tradiţionale de genul prelegerilor, strategiile interactive îi solicită pe elevi să se angajeze activ atât cu profesorii, cât şi cu colegii ca parte a procesului de învăţare.

O lecţie tipică ce implică strategii de învăţare interactivă include adesea următoarea succesiune. Aptitudinea urmărită este demonstrată de profesor în timpul fazelor iniţiale ale instruirii şi apoi de către colegi în jocuri de rol. Prin propria participare activă la jocuri de rol construite pentru a fi similare cu viaţa reală, elevii actori au ocazia de a-şi pune în practică noua aptitudine. Imediat după jocul de rol, actorii primesc feedback atât de la profesori, cât şi de la elevi pentru a reîntări utilizarea aptitudinii şi a-i ghida spre competenţă. Ei sunt apoi încurajaţi să practice aptitudinea în situaţii din viaţa reală.

Odată lecţia terminată, elevii nu vor aplica automat noile competenţe dobândite la alte situaţii şi cadre. Prin urmare, pentru a promova generalizarea, programele SEL de calitate sunt concepute pentru a oferi elevilor ample oportunităţi de practicare a

competenţelor atât în clasă, cât şi în afara clasei. În clasă, profesorii pot folosi dialogul ca mod de facilitare a generalizării. Prin dialog, Tabelul 18.1 – Competenţe-cheie SEL pe categorii

A fi conştient de sine şi de alţii

Conştientizarea sentimentelor: capacitatea de a percepe şi eticheta corect sentimentele personale

Gestionarea sentimentelor: capacitatea de a-şi regla sentimentele

Schimbarea perspectivei: capacitatea de a percepe corect perspectivele altora

Analiza normelor sociale: capacitatea de a evalua critic mesajele sociale, culturale şi mediatice relativ la normele sociale şi comportamentul personal

II. Atitudini şi valori pozitive

Imagine de sine constructivă: optimism şi sentimentul de putere personală în abordarea dificultăţilor cotidiene

Responsabilitate: intenţia de a se angaja în comportamente sigure, sănătoase şi etice

Grija faţă de alţii: intenţia de a fi corect, drept, milos şi plin de compasiune

Respectul pentru ceilalţi: intenţia de a accepta şi aprecia diferenţele individuale şi de grup şi de a respecta drepturile tuturor persoanelor

III. Decizii responsabile

Identificarea problemelor: capacitatea de a sesiza situaţiile care necesită o soluţie sau o decizie şi de a evalua riscurile, barierele şi resursele

Fixarea de obiective adaptative: capacitatea de a-şi fixa obiective realiste şi pozitive

Rezolvarea de probleme: capacitatea de a dezvolta soluţii pozitive şi informate la probleme

IV. Aptitudini de comunicare

Comunicarea receptivă: capacitatea de a-i asculta pe ceilalţi atât verbal, cât şi nonverbal şi de a primi adecvat mesajele

Comunicarea expresivă: capacitatea de a iniţia şi menţine conversaţii, de a-şi exprima clar gândurile şi sentimentele atât verbal, cât şi nonverbal, de a le arăta celorlalţi vorbitori că au fost înţeleşi

V. Aptitudini sociale

Cooperarea: capacitatea de a acţiona când îi vine rândul şi de a împărtăşi atât în diadă, cât şi în situaţii de grup

Negocierea: capacitatea de a rezolva paşnic conflictele, ţinând cont de sentimentele şi perspectivele celorlalţi

Refuzul: capacitatea de a formula şi respecta refuzuri clare, de a evita situaţiile în care ar putea fi supus presiunilor, de a amâna acţiunea în situaţii de presiune până când este pregătit adecvat

Căutarea ajutorului: capacitatea de a identifica nevoia de suport şi asistenţă şi de a folosi resursele disponibile şi adecvate profesorul îi poate încuraja pe elevi să reflecteze la o situaţie, să-şi conştientizeze trăirile imediate faţă de ea şi să genereze strategii pe care le pot utiliza cu succes, apoi, pentru rezolvarea problemei curente. Dialogul poate fi folosit când un elev se confruntă cu o situaţie care reprezintă un context de aplicare a competenţelor

SEL învăţate. Însă ocaziile de dialog nu sunt limitate la sala de clasă. Multe dintre cele mai importante ocazii interpersonale apar în cadre mai puţin structurate, cum sunt holurile, spaţiile de joacă sau sala de mese. Şi temele pot facilita generalizarea atunci când le oferă îndrumare explicită elevilor cu privire la modurile de aplicare a aptitudinilor în alte cadre decât grupul de prieteni sau familia. În plus faţă de dialog şi tema pentru acasă, programa include, ca strategii de generalizare, promovarea strategiilor de gândire alternativă (*Promoting Alternative Thinking Strategies*, PATHS) sau de facilitare a generalizărilor la diferite cadre, persoane, discipline studiate şi în diverse momente (Kusche şi Greenberg, 1994).

Coordonarea cu şcolile, familiile şi comunitatea

Pentru a stabili dacă programul SEL pe care-l aplică este bun, personalul şcolar trebuie să ţină cont de modul în care programul este conectat cu multiplele contexte în care trăiesc elevii. Programele SEL se bazează, de obicei, pe munca la clasă şi pe facilitarea muncii profesorului. Ca să fie eficiente, programele trebuie să fie în legătură cu ceea ce se întâmplă în contextul şcolar extins, familii şi comunităţi, deoarece adulţii şi colegii din şcoală, familie şi comunitate pot influenţa valorile şi comportamentele de promovare a sănătăţii elevilor în diferite moduri, în primul rând, adulţii şi colegii pot servi ca modele de valori şi comportamente de promovare a sănătăţii. În plus, ei pot transmite norme şi aşteptări care îi încurajează pe elevi să

adopte aceste valori şi comportamente. În final, adulţii şi colegii le pot oferi elevilor sprijin şi oportunităţi de negare în comportamente de promovare a sănătăţii (Perry, 1999). Cu alte cuvinte, familia, colegii, profesorii şi alţi membri ai comunităţii pot cu toţii să servească fie la promovarea, fie la împiedicarea adaptării unui tânăr. Astfel, pentru a promova rezultatele pozitive la elevi, programele SEL de calitate coordonează intervenţiile în clasă realizate de profesor cu intervenţiile care implică o gamă mai largă de contexte şi persoane.

Exemple de intervenţii în mediul şcolar includ integrarea lecţiilor din program în alte discipline, iniţiative la nivelul întregii şcoli care încurajează comportamentul prosocial, precum respectul pentru ceilalţi şi dezvoltarea unui climat pozitiv în şcoală. Eforturile programatice de susţinere a parteneriatului dintre şcoală şi familie îi fac pe părinţi să fie încurajatori şi să participe la educaţia copiilor lor atât acasă, cât şi la şcoală. Ele includ participarea părinţilor la selecţia programului şi eforturile de implementare, scrisori de informare către părinţi, şedinţe de informare cu părinţii şi legarea lecţiilor SEL din clasă de activităţile familiale. Parteneriatele şcoală-comunitate pot fi susţinute prin coordonarea eforturilor şcolii şi comunităţii pentru realizarea de obiective comune în promovarea dezvoltării sănătoase a elevilor. De exemplu, Proiectul Northland este un program de prevenţie a abuzului de droguri pentru elevii din clasele 6 – 8 cu o componentă comunitară care include formarea unui comitet de părinţi, personal al şcolii şi lideri ai comunităţii care să abordeze factori de nivel comunitar care contribuie la normele şi standardele comunităţii legate de consumul de alcool la adolescenţi (Perry, Williams, Forster şi Wolfson, 1993). Acesta include şi o componentă familială cu ponderea cea mai importantă în clasa a şasea şi o componentă de leadership colegial, care este parte integrantă a programului la toate vârstele.

Evaluarea şi monitorizarea în momentul în care şcoala începe să se gândească la adoptarea unui program, trebuie să se preocupe de implementarea adecvată a acestuia şi de succes.

Programele bune le oferă şcolilor informaţii despre modurile de realizare a acestor lucruri. În funcţie de scop, evaluările programului pot lua forme multiple şi pot avea loc în diferite momente. Mai multe analize categoriale ale programelor şcolare de prevenţie (vezi, de exemplu, Centrul pentru studiul şi prevenirea violenţei, 1998) şi

mandate federale au subliniat importanţa validării empirice a eficienţei programului prin evaluarea post aplicare a rezultatelor elevilor. Însă şi alte faţete ale programelor SEL şcolare trebuie evaluate pentru: (1) a stabili gradul de potrivire a programului cu populaţia-ţintă şi contextele multiple în care trăiesc elevii; (2) a se asigura că programul este implementat adecvat; şi (3) a spori probabilitatea ca rezultatele pozitive la elevi să fie de durată.

În educaţia generală, cadrul conceptual de evaluare al lui Stufflebeam

(Stufflebeam şi Shrinkfield, 1985) a fost folosit pe scară largă şi propunem acest model, frecvent numit modelul de evaluare CIPP, deoarece este relevant şi în orientarea eforturilor de evaluare a programelor SEL. Conform modelului CIPP, eforturile de evaluare trebuie să includă patru componente majore: (1) evaluări contextuale; (2) evaluări ale informaţiilor introduse; (3) evaluări procesuale; şi evaluări ale produselor.

Evaluările contextului şi informaţiilor introduse au loc înainte de implementarea programului şi sunt recomandate cu convingerea că deciziile de planificare realizate înainte de implementarea programului pot avea un efect semnificativ asupra succesului programului. Evaluările contextului includ o estimare exactă a populaţiei de elevi şi a nevoilor sale, ca şi stabilirea ulterioară a capacităţii programului de a răspunde nevoilor grupului de elevi-ţintă. Aceste informaţii sunt adesea obţinute din registrele şcolii. Informaţii noi pot fi obţinute şi prin alte mijloace, precum anchetele realizate pe elevi, focus grupurile şi interviurile (Perry, Fără aceste informaţii, este dificil de evaluat probabilitatea potrivirii între ceea ce le oferă un program şi nevoile elevilor. Structura şi resursele şcolii sunt problemele abordate în cadrul evaluărilor informaţiei de intrare. Evaluările contribuţiilor încurajează şcolile să îşi analizeze infrastructura şi să stabilească dacă este suficientă pentru a răspunde la nevoile programului. În acest stadiu, analizele vizează factori ca disponibilităţi, personalul şi resursele necesare, problemele bugetare şi fezabilitatea.

Evaluările procesuale au loc în timpul implementării programului. Scopurile evaluărilor procesuale includ: (1) monitorizarea procesului de implementare şi a gradului în care programul este implementat aşa cum a fost conceput; (2)

Identificarea şi rezolvarea problemelor de implementare, astfel încât integritatea implementării să aibă loc sau să fie restabilită; şi (3) documentarea procesului de implementare, astfel încât aceste informaţii să poată fi folosite în interpretarea rezultatelor. Evaluările de proces trebuie să fie sistematice, astfel încât să se poată lua decizii exacte, fie de a continua programul, fie de a revizui modurile de implementare sau, la nevoie, de a abandona eforturile de implementare în totalitate

(Elias, Gager şi Leon, 1997).

În sfârşit, evaluările de produs sunt realizate la încheierea programului, cu intenţia de a stabili în ce măsură elevii au atins anumite rezultate. Numite şi evaluări sumative sau ale rezultatelor (Armstrong, 1989), evaluările produselor includ în mod tipic administrarea aceloraşi instrumente de evaluare a elevilor înainte de implementarea programului (preintervenţie), imediat după implementarea programului (postintervenţie) şi la un anumit moment ulterior. Evaluările rezultatelor sunt realizate pentru: (1) evaluarea modificărilor pe termen scurt şi pe termen lung survenite la elevi ca rezultat al intervenţiei; (2) asocierea rezultatelor elevilor cu obiectivele şi structura programului; şi (3) stabilirea meritului global al programului pentru respectiva populaţie de elevi. Când evaluările de produs sunt asociate cu celelalte forme de evaluare propuse de modelul CIPP, uneori pot fi evitate pericolele potenţiale care ameninţă înregistrarea rezultatelor pozitive la elevi. În plus, informaţia adunată cu alte proceduri de evaluare poate facilita interpretarea evaluărilor rezultatelor cu mai multă claritate. De exemplu, dacă un program bine conceput nu este implementat cu integritate (să spunem, dacă este alocat un timp insuficient sau profesorii nu au aptitudinile necesare pentru a oferi o transmitere eficientă a cunoştinţelor la elevi), rezultatele dezamăgitoare la elevi pot fi un produs secundar al procesului de implementare şi nu al programului în sine (Weissberg, Caplan şi Haewood, 1991). Pe de altă parte, datele adunate în timpul stadiului de evaluare a informaţiilor introduse pot conduce la o planificare care să aloce un timp suficient programului prezentat de-a lungul anului şcolar şi să asigure o pregătire adecvată a profesorilor şi o consultare continuă. Acest tip de planificare asigură implementarea programului aşa cum s-a intenţionat, lucru care la rândul său poate creşte probabilitatea ca elevii să aibă rezultate pozitive de lungă

durată. Prin urmare, programele trebuie să ofere şcolilor resursele necesare pentru a facilita o implementare de succes.

Aceste resurse sunt discutate în secţiunea următoare.

Suporturi ale implementăriі

Pentru ca un program să fie implementat cu succes, sunt necesare manuale bune şi ample oportunităţi de formare a personalului şcolar. Suporturile implementării pot lua forme multiple şi pot varia de la un program la altul. Însă, toate programele ar trebui să includă următoarele: (1) manuale uşor de folosit pentru profesori, în care lecţiile sunt prezentate într-o manieră clară şi într-o succesiune logică; (2) formarea preimplementară a persoanelor care vor implementa programul (de exemplu, profesori, lideri ai copiilor); (3) supervizare continuă şi consiliere din partea personalului şcolar în timpul implementării programului;

şi (4) adaptabilitatea programului la ecologia cadrului şcolar (Weissberg şi colaboratorii, 1989; Weissberg şi Greenberg, 1998).

Manualele profesorilor sunt probabil singura resursă cu cea mai largă utilizare la profesorii care implementează SEL şi alte programe de instruire. Prin urmare, conţinutul şi structura manualelor de predare pot avea un impact semnificativ asupra calităţii de realizare a programului. Manualele profesorilor pot favoriza foarte mult eforturile de implementare, dacă includ o hartă amplă a domeniului şi succesiunii de aplicare, oferă o motivaţie teoretică pentru program şi explică conexiunile sale cu conţinutul lecţiilor şi strategiile de predare, stipulează clar obiectivele programului şi includ planuri de lecţii detaliate şi bine organizate. De exemplu, planurile de lecţii pentru Module de predare a comportamentului sănătos la adolescenţi (Centrul pentru dezvoltarea educaţiei, 1991) include informaţii generale pentru profesori, descrierea scopului, agenda lecţiilor, obiectivele, lista de materiale pregătitoare şi lecturi, proceduri descrise cu grijă, moduri sugerate pentru încheierea lecţiei şi teme pentru acasă. Fără un manual de calitate pentru profesor, aspectele educative cotidiene ale unui program pot suferi semnificativ.

Într-o anumită măsură, cantitatea de formare necesară pentru implementarea cu succes a unui program SEL variază în funcţie de experienţa personalului administrativ şi educativ cu tipuri de programe similare şi de amploarea programului. Cu cât administratorii şi profesorii au mai multe cunoştinţe despre bazele teoretice ale unui

program şi despre tipurile de competenţe şi oportunităţi de învăţare implicate, cu atât este mai puţină nevoie de pregătire suplimentară

(Consorţiul de promovare a competenţei sociale în şcoală, 1992). Însă, în general, pot fi necesare trei-cinci zile de formare înainte de începerea programului pentru implementarea cu succes a unui program de calitate (Consorţiul de promovare a competenţei sociale în şcoală, 1992). După iniţierea programului, consultarea şi urmărirea continuă a programului pot fi realizate în diferite moduri. Autorii programului pot fie să ofere personal propriu pentru furnizarea suportului continuu al personalului şcolar, fie să ofere un model de suport de tipul „formare de formatori", în care autorii formează un număr limitat de personal şcolar-cheie, care la rândul lui îşi formează colegii care vor implementa programul. Dacă profesorii din aceeaşi şcoală sau district şcolar sunt consilierii elevilor, efectul poate fi mai mare decât dacă se folosesc traineri externi, deoarece profesorii locali sunt mai sensibilizaţi la problemele indigene relevante pentru implementarea cu succes într-o anumită şcoală. Formarea trebuie să/includă strategii de predare eficiente şi să urmeze o succesiune prin care persoanele formate primesc exemple clare ale aptitudinilor-ţintă, li se urmăreşte progresul şi primesc un sprijin relevant şi încurajări pentru eforturile de aplicare a noilor aptitudini (Durlak, 1995).

Eficacitatea programului poate fi influenţată atât de factori care acţionează la nivelul clasei, cât şi de factori mai generali care îi afectează implementarea. La nivelul clasei, felul în care un anumit profesor îşi prezintă programul şi problemele generale de disciplină existente pot influenţa motivaţia elevilor şi măsura în care programul este implementat aşa cum s-a dorit (Weissberg şi colaboratorii, 1989). Problemele mai generale care pot influenţa implementarea unui program nou includ suportul administrativ, numărul de programe categoriale de prevenţie mandatate deja, programate în cursul zilei, suportul parental şi comunitar perceput pentru program, dacă programul este implementat într-o şcoală elementară sau medie. Implementarea este un factor crucial pentru succesul unui program în orice cadru şcolar sau de clasă şi trebuie făcute toate eforturile pentru a-i asigura integritatea.

CONCLUZII

Există un consens crescând din partea unui număr de grupuri

diferite care sugerează că eforturile de ameliorare a dezvoltării emoţionale şi sociale a copiilor sunt esenţiale pentru realizarea unei multitudini de rezultate pozitive de dezvoltare (Gardner, 1993; Goleman, 1995; Mayer şi Salovey, 1997; Scales şi Leffert, 1999; Sternberg, 1996). Acest mod de gândire ajută la crearea motivaţiei pentru o schimbare de paradigmă de la conceptul tradiţional de educaţie în general şi în ceea ce priveşte misiunea şcolilor în particular.

Şcolile, ca instituţii, vor fi întotdeauna investite cu responsabilitatea educării tinerilor în aptitudinile fundamentale precum cititul, scrisul şi matematica.

Programele SEL vor avea o putere de rezistenţă mai mare în timp, atunci când vor facilita misiunea şcolii şi se vor conforma practicilor şi structurilor şcolare curente. Într-adevăr, există dovezi din ce în ce mai importante care sugerează că programele SEL bine concepute, eficient implementate, cu sferă largă de acţiune, pot influenţa capacitatea copiilor de a rămâne concentraţi pe studiu, de a obţine aptitudini cognitive şi de învăţare mai bune şi de a rămâne în şcoală (Elias, Zins şi colaboratorii, 1997; Hawkins, 1997). În afară de ameliorarea performanţelor academice, misiunea şcolii implică şi pregătirea tinerilor pentru succesul în multitudinea de roluri cu care se confruntă în prezent şi cu cele care îi aşteaptă în viitor. Această sarcină fiind dată, şcolile au nevoie să-şi lărgească sfera eforturilor pentru a include ajutarea sistematică a tinerilor în dezvoltarea aptitudinilor, valorilor şi competenţelor interpersonale proprii care pot servi ca fundament pentru rolurile de elevi şi angajaţi, dar şi pentru cele de colegi, prieteni, fraţi şi surori, membri ai unei echipe, membri ai comunităţii, vecini, soţi şi părinţi.

Programele SEL pot ajuta şcolile să susţină elevii în achiziţionarea competenţelor necesare succesului în aceste multiple roluri. De aceea, e de maximă importanţă ca şcoala să aleagă cele mai bune programe şi să le implementeze cu integritate.

Scopul principal al acestui capitol a fost sublinierea criteriilor celor mai importante de alegere a unui program SEL pe care o şcoală îl poate adopta şi instituţionaliza ca parte a programei şcolare proprii. Aceste criterii pun accentul pe competenţele fundamentale SEL; o motivaţie clară; strategii eficiente de predare; moduri de promovare a generalizării; coordonarea instruirii în clasă cu şcolile, familiile şi

comunităţile; implementarea suporturilor; şi instrumente de evaluare şi monitorizare.

Atunci când o şcoală adoptă un program SEL, este important să stabilească şi modul în care va integra programul în contextul şcolar. Programele de prevenţie universale trebuie coordonate cu alte sisteme de suport şcolare precum educaţia specială, serviciile de sănătate şi furnizorii de servicii de sănătate mentală precum psihologii, asistenţii sociali şi consilierii. Împreună, aceste programe şi acest personal pot oferi o reţea integrată de servicii care răspund la diferitele nevoi ale elevilor din şcoala respectivă. De aceea, programele trebuie evaluate în măsura în care oferă sprijin pentru integrarea lor în ţesătura celorlalţi programe din şcoală şi iniţiative de reformă.

În încheiere, încurajăm practicanţii din şcoli să se familiarizeze cu bogăţia de informaţie, actualmente disponibilă dintr-o varietate de surse care le pot facilita eforturile de selecţie şi implementare cu succes a programelor SEL eficiente.

Merită observat faptul că informaţii excelente pot fi obţinute de pe site-urile de

Internet ale unor organizaţii ca Departamentul Educaţiei din SUA (www.ed.gov), unde programele exemplare sunt identificate prin finalitatea lor, precum aceea de a ajunge la şcoli care oferă siguranţă, disciplină şi unde nu există droguri;

Centrul pentru studiul şi prevenirea violenţei (www.Colorado.edu/cspv/blueprints), unde există informaţii despre programele eficiente de prevenire a violenţei identificate prin iniţiativa Blueprints; şi CASEL (www.casel.org), unde există informaţii la zi despre prezentarea programelor SEL şi alte resurse utile.

Aceste informaţii pot ajuta şcolile să le ofere elevilor oportunităţi de a deveni membri mai informaţi, responsabili şi implicaţi ai familiilor, grupului de prieteni, şcolilor, comunităţilor şi societăţii în general.

Referinţe bibliografice

Armstrong, D.G.

— *Developing and Documenting the Curriculum*, Needham Heights

(Massachusetts), Allyn and Bacon, 1989.

Bandura, A. – *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice

Hali, 1977.

Bronfenbrenner, U. – „Toward an experimental ecology of human development", în *American Psychologist*, 32, 1977, pp. 513 – 531.

Center for the Study and Prevention of Violence. (). *Blueprints for Violence Prevention*, 1998 [disponibil *online* la: http://www.Colorado.edu/cspv/blueprints].

Cole, J.D., Watt, N.R. West, S.G., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B. şi Long, B. – „The Science of prevention: A conceptual framework and some directions for a naţional research program", în *American Psychologist*, 48, 1993, pp. 1013 – 1022.

Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence – *Drug and*

Alcohol Prevention Curricula, în J.D. Hawkins şi R.F. Catalano, Jr. (ed.), *Communities That care*: *Acţionfor Drug Abuse Prevention*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 129 – 148 *The School-Based Promotion of Social Competence*: *Theory*, *Research*, *Practice*, *and Policy*, în R.J. Haggerty, L.R. Sherrod, N. Garmezy şi

M. Rutter (ed.), *Stress*, *Risk*, *and Resilience în Children and Adolescents*: *Processes*, *Mechanisms*, *and Interventions*, New York, Cambridge U.P., 1994, pp. 268 – 316.

Cowen, E.L. – „Changing concepts of prevention in mental health", în *Journal of*

Mental Health, 7, 1998, pp. 451 – 461.

Doll, B. şi Lyon, M.A. – „Risk and resilience: Implications for the delivery of educaţional and mental health services în schools", în *School Psychology Review*, 27, 1998, pp. 348 – 363.

Dryfoos, J.G.

— *Adolescents at Risk*: *Prevalence and Prevention*, New York, Oxford

U.P., 1990 *The Prevalence of Problem Behaviors*: *Implications for Programs*, în

R.P. Weissberg, T.P. Gullotta, R.L. Hampton, B.A. Ryan şi G.R. Adams (ed.), *Healthy Children 2010*: *Enhancing Children's Wellness*, Thousand Oaks (California), Sage Publications, 1997, pp. 17 – 46.

Durlak, J.A. – *School-Based Prevention Programs for Children and Adolescents*, Thousand Oaks (California), Sage Publications, 1995

„Common risk and protective factors în successful prevention programs", în *American Journal of*

Orthopsychiatry, 68, 1998, pp. 512 – 520.

Durlak, J.A. şi Wells, A.M. – „Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A metaanalytic review", în *American Journal of*

Community Psychology, 25, 1997, pp. 115 – 152.

Dusenbury, L., Falco, M., Lake, A., Brannigan, R., & Bosworth, K. – „Nine criticai elements of promising violence prevention programs", în *Journal of Schoo*l

Health, 67, 1997, pp. 409 – 414.

Education Development Center – *Teenage Health Teaching Modules*: *Strengthening*

Relations hips with Families and Friends, Newton (Massachusetts), 1991.

Elias, M.J., Gager, P. şi Leon, S. – „Spreading a warm blanket of prevention over all children: Guidelines for selecting substance abuse and related prevention curricula for use in the schools", în *Journal of Primary Prevention*, 18, 1997, pp.

41 – 69.

Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P. Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. şi Shriver, T.

— *Promoting Social and Emoţional Learning*: *Guidelines for Rducators*, Alexandria (Virginia), Association for

Supervişion and Curriculum Development, 1997.

Fishbein, M. şi Ajzen, I.

— *Belief*, *Attitude*, *Intention*, *and Behavior*: *An Introduction to Theory and Research*, Reading (Massachusetts), Addison-Wesley, 1975.

Gardner, H.

— *Multiple Intelligences*: *The Theory în Practice*, New York, Basic Books, 1993.

Goleman, D. – *Emotional Intelligence*: *Why lt Can Matter More than IQ*, New York, Bantam Books, 1995.

Hawkins, J.D. – *Academic Performance and School Succes*: *Sources and Conséquences*, în R.P. Weissberg, T.P. Gullotta, R.L. Hampton, B.A. Ryan şi G.R. Adams

(ed.), *Healthy Children 2010*: *Enhancing Children's Wellness*, Thousand Oaks

(California), Sage Publications, 1997, pp. 278 – 305.

Hawkins, J.D. şi Weis, J.G. – „The social developmental model: An integrated approach to delinquency prevention", în *Journal of Primary Prevention*, 6, 1985, pp. 73 – 97.

Institute of Medicine.

— *Reducing Risksfor Mental Disorders*: *Frontiers for Preventive Intervention Research*, Washington, D.C., National Academy Press, 1994.

Jessor, R. – „Successful adolescent development among youth în high-risk settings", în *American Psychologist*, 48, 1993, pp. 117 – 126.

Jessor, R. şi Jessor, S.L.

— *Problem Behavior and Psychosocial Development*: *A Longitudinal Study of Youth*, New York, Academic Press, 1977.

Kusche, C.A. şi Greenberg, M.T.

— *Teaching PATHS in Your Classroom*: *The PATHS Curriculum Instrucţional Manual*, Seattle (Washington), Developmental Research & Programs, 1994.

Mayer, J.D. şi Salovey, P. – *What Is Emotional Intelligence*? în P. Salovey şi D.J. Sluyter (ed.), *Emoţional Development and Emotional Intelligence*: *Educaţional Implications*, New York: Basic Books, 1997, pp. 3 – 31.

Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J. şi Weissberg, R.P. – „Social and emoţional learning: A framework for quality school-based prevention programs", în *Journal of School Health* (în curs de apariţie).

Perry, C.L.

— *Creating Health Behavior Change*: *How to Develop Community-Wide Programs for Youth*, Thousand Oaks (California), Sage Publications, 1999.

Perry, C.L., Williams, C.L., Forster, J.L. şi Wolfson, M. – „Background, conceptualization, and design of a community-wide research program on adolescent alcohol use: Project Northland", în *Health Education Research*, 8, 1993, pp. 125 – 136.

Scales, P.C. şi Leffert, N. – *Developmental Assets*: *A Synthesis of*

Scientific Research on Adolescent Development, Minneapolis (Minnesota), Search Institute, 1999.

Sells, C.W. şi Blum, W.R.

— *Current Trends în Adolescent Health*, în R.J. DiClemente, W.B. Hansen şi L.E. Ponton (ed.), *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior*, New York, Plenum Press, 1996, pp. 5 – 34.

Sternberg, R.J.

— *Successful Intelligence*: *How Practicai and Creative Intelligence Determine Succes în Life*, New York, Plume, 1996.

Stufflebeam, D.L. şi Shinkfield, A.J.

— *Sistematic Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff, 1985.

United States' Centers for Disease Control arid Prevention; CDC surveillance summaries – *Morbidity and Morality Weekly Reviews*, 47 (SS-3), 1998, pp. 1 – 89

Ten Leading Causes of Death by Age Group, *1993 – 199*5, 1999 [disponibil online la adresa: http://www.cde.gov/neipe/osp/leadcaus/chrtrqpg.htm].

Weissberg, R.P., Caplan, M.Z. şi Harwood, R.L. – „Promoting competent young people în competence-enhancing environments: A sistems-based perspective on primary prevention", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 1991, pp. 830 – 841.

Weissberg, R.P., Caplan, M.Z. şi Sivo, P.J.

— *A New Conceptual Framework for Establishing School-Based Social Competence Promotion Programs*, în L.A. Bond şi B.E. Compas (ed.), *Primary Prevention and Promotion in the Schools*, Newbury Park (California), Sage Publications, 1989, pp. 255 – 296.

Weissberg, R.P. şi Greenberg, M.T.

— *School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs*, în I.E. Sigel şi K.A. Renninger (ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 4: *Child Psychology în Practice* (ed. V), New York, John Wiley & Sons, 1998, pp. 877 – 954.

CAPITOLUL 19

Eficienţa programelor şcolare de promovare a competenţei sociale de

KEITH TOPPING, ELIZABETH A. HOLMES şi WILLIAM

BREMNER

Politica şi practica educaţională au fost adesea influenţate de ceea ce li se „pare corect" profesorilor, de fenomene de contagiune, care atrag pe toată lumea şi apoi dispar fără urmă şi de soluţiile pe termen scurt ale politicienilor care simt nevoia de a fi văzuţi că fac ceva pentru a-şi asigura voturile. Cu toate acestea, în ultimii ani s-a vorbit mult despre eficacitate, analiza cost-eficienţă şi un curent de „educaţie bazată pe rezultate". În acest capitol, vom urma această direcţie, oferind o prezentare a peste 700 de rapoarte de cercetare riguroase privind evaluările rezultatelor programelor şcolare concepute pentru creşterea competenţei sociale.

ORIGINILE ŞI SCOPURILE ANCHETEI PRIVIND EFICIENŢA

Această anchetă despre eficienţă a pornit în urma proiectului de promovare a competenţei sociale în Scoţia, finanţat de Guvernul Marii Britanii şi realizat la

Centrul pentru învăţare în perechi al Departamentului de Psihologie de la Universitatea Dundee. O activitate a proiectului a fost o anchetă privind cărţile despre eficienţa programelor şcolare concepute pentru creşterea nivelului de competenţă personală, socială, emoţională şi comportamentală şi sprijinirea dezvoltării tuturor copiilor şi tinerilor din şcolile primare, licee şi şcoli speciale.[16]

Scopul anchetei privind eficienţa (Topping şi Holmes, 1998) a fost punerea la dispoziţia accesului direct al practicienilor, într-o manieră succintă şi accesibilă, a informaţiilor despre eficienţa diferitelor practici şcolare de promovare a competenţei sociale. A fost nevoie de un acces interactiv la această informaţie, astfel încât practicienii să poată căuta răspunsuri la întrebările relevante în prezent pentru ei şi pentru contextele lor, încadrate de vocabularul şi schemele personale. Ne-am aşteptat ca acest lucru să crească proporţia de programe cu o eficienţă dovedită în şcoli, ameliorând astfel rezultatele educaţiei la copii şi tineri.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Echipa de cercetare a consultat diverse baze de date de pe

[16] Informaţii mai detaliate despre acest produs şi despre alte produse paralele relevante ale proiectului sunt disponibile pe situl web al proiectului (www.dundee.ac.uk/psychol- ogy/prosoc.htm), pe CD-ROM şi în mai multe publicaţii tradiţionale (Bremner şi Topping, 1998 a, 1998 b, 1999; Topping şi Bremner, 1998).

Internet, pe urmă a analizat şi a selectat acei itemi care raportau evaluări ale intervenţiilor şcolare pentru ameliorarea competenţei sociale a elevilor. Versiunea finală a anchetei conţine peste 700 de itemi. Aceştia sunt puşi la dispoziţia publicului printr-o bază de date bibliografice în format electronic care le permite utilizatorilor să realizeze căutări personalizate, în funcţie de nevoile şi obiectivele lor.

A fost construit un set general de cuvinte-cheie concordante pentru întreaga anchetă şi cuvintele relevante au fost ataşate fiecărui item. Apoi, luând în calcul toţi itemii din anchetă, toate cuvintele-cheie folosite au fost categorizate, pentru a-i ajuta pe utilizatori să dobândească o perspectivă organizată – sau o hartă – al întregului domeniu al competenţei sociale, aşa cum se reflectă el în literatură.

Cuvintele-cheie care descriu diferite tipuri de intervenţii au fost grupate în şapte categorii de intervenţii (deşi cu o inevitabilă influenţă accidentală), care au format tipologia acestui gen de intervenţii. Cele şapte categorii sunt: analiza comportamentală şi schimbarea comportamentală, intervenţiile de consiliere şi terapeutice, formarea aptitudinilor sociale, intervenţiile mediate de colegi, intervenţiile cognitive şi autogestionate, intervenţiile multiple şi cele mixte.

Categoria analiză comportamentală şi schimbare comportamentală a inclus intervenţiile bazate pe teoria învăţării după modelul behaviorist, utilizat în primul rând de profesori. Categoria consilierilor şi a terapiei a inclus intervenţiile care au adoptat o abordare centrată pe copil şi umanistă, de obicei realizate de profesori sau de alţi specialişti. Formarea aptitudinilor sociale a inclus intervenţii prin care li se dădeau elevilor instrucţiuni, pentru a-i ajuta astfel să-şi dezvolte abilitatea de folosire a anumitor aptitudini sociale, de obicei cultivate de profesori.

Categoria intervenţiilor mediate de colegi a inclus toate intervenţiile, indiferent de fundamentul teoretic, în care principalii mediatori şi realizatori ai programului au fost elevii din grupul de colegi, cu o anumită coordonare din partea profesorilor. Categoria cognitivă şi autogestionată a inclus intervenţii în care elevii aveau un control şi mai mare asupra gestionării intervenţiei, adesea la nivel individual, cu o oarecare coordonare din partea profesorului (de exemplu, autogestiunea, automonitorizarea, autoînregistrarea). Categoria intervenţiilor multiple a inclus intervenţii care au folosit o combinaţie sau gamă de alte tipuri. Categoria intervenţiilor mixte a

inclus intervenţiile neclasificabile în alte categorii.

Pentru a exemplifica structura, sunt date mai jos câteva cuvinte-cheie, grupate în funcţie de tipul de categorie căreia îi aparţin. Unele acoperă un număr de programe sau intervenţii de un anumit tip sau categorie (de exemplu, contractele comportamentale), în timp ce altele se referă la un anumit program care îşi afirmă numele propriu sau „marca" (de exemplu, CABAS).

Analiza comportamentală şi schimbarea comportamentală. Disciplină asertivă, recuperarea comportamentală, CLASS (*Contingencies for Learning Academic and Social Skills* – Contingenţe de învăţare a Aptitudinilor Academice şi Sociale), exersarea discriminării, practică ghidată, proiectul învăţării pozitive, reguli de recompensare şi ignorare.

Consiliere şi terapie. Terapie adleriană, terapie scurtă, consiliere, drama-terapie, joc fantezist, interviul despre spaţiul de viaţă, meloterapie, terapie prin joc, psihoterapie, terapia raţional-emotivă, terapia realităţii.

Formarea aptitudinilor sociale. Antrenamentul asertiv, exersarea comportamentului, program de formare a aptitudinilor sociale la nivel de clasă, rezolvarea conflictelor, dezvoltarea curriculum-ului de competenţe emoţionale, PACT (formare pentru realizarea opţiunilor pozitive la adolescenţi), rezolvarea creatoare a conflictelor, SFA (aptitudini specifice adolescenţei), formarea aptitudinilor de percepţie socială.

Mediate de colegi. Programul sora/fratele mai mare, CHAMPS (copiii fac progrese în şcoală), activitate de grup[17], program de exersare a soluţiilor paşnice mediat de colegi, consiliere colegială, educaţie colegială, susţinere colegială, meditaţii colegiale.

Cognitive şi autogestionate. Formare pentru gestionarea anxietăţii, formarea competenţelor, programul de autodeterminare al autorului opţiunii, restructurare cognitivă, antrenament pentru generarea de comportamente alternative, fixarea obiectivelor, ICOS (rezolvarea de probleme cognitivistă), ISA-SPS (ameliorarea conştiinţei sociale – antrenament pentru rezolvarea problemelor sociale), PATHS

[17] în original: circte time — activitate în cerc sau activitate de grup — implică momente de realizare a sarcinii în grup, cu participarea tuturor membrilor (n.tr.).

(promovarea strategiilor de gândire alternativă), antrenament pentru formarea aptitudinilor de schimbare a perspectivei, programul de rezolvare a problemelor în relaţiile sociale, autoinstruire, automodelare, automonitorizare, autoîntărire, *skillstreaming*[18], stai-gândeşte-acţionează, controlul şi gestionarea stresului, antrenament de inoculare a stresului, analiză tranzacţională.

Multiple. Programul de dezvoltarea a adolescenţilor, oraşul băieţilor, CLUE

(învăţarea creativă într-un mediu unic), FAST Track (familia şi şcoala împreună), Programul Revenirea, Proiectul San Clemente, Superstart Plus.

Mixte. Terapie interactivă de grup[19], ALAS (realizări pentru latino-americani prin succesul academic), biblioterapie, COMP (programul de organizare şi gestionare a clasei).

INTERPRETAREA TEXTELOR DIN ANCHETA PRIVIND EFICIENŢA

În ciuda discursurilor curajoase despre eficienţă, analiza costuri-beneficii şi educaţia bazată pe rezultate, există întrebări privind măsura în care dovezile influenţează într-adevăr politicile şi practicile. Există şi întrebări privind natura unei dovezi „bune". Eşantionarea aleatoare controlată, care ar putea fi utilă pentru evaluarea unui medicament nou în „medicina bazată pe dovezi", este mult mai dificil de realizat în lumea mai complexă şi subtilă a educaţiei şi ar putea întâmpina dificultăţi legate de validitatea ecologică.

Însă, ancheta privind eficienţa poate ajuta practicienii şi politicienii să treacă la decizii cu o bază mai solidă. În afară de examinarea conţinutului anchetei, utilizatorii ar trebui să reflecteze şi la ce nu a fost inclus în anchetă – ce metode şi programe sunt deja folosite sau promovate, dar nu par să aibă o eficienţă dovedită în mod satisfăcător. Chiar şi atunci când există dovezi pentru eficienţa unei metode de anchetă, aceste dovezi trebuie interpretate cu atenţie şi

---

[18] Metodă a lui H. Goldstein care promovează comportamente sociale pozitive oferind sistematic paşii concreţi de urmat care duc la stăpânirea unui comportament la un nivel înalt de aptitudine. Se atinge acest nivel prin folosirea de modele care exemplifică pe viu aptitudinile dorite (n.tr.).

[19] în original: activity group therapy — metodă de tratament psihanalitic creată pentru copiii aflaţi în perioada de latenţă, care deşi prezintă tulburări emoţionale, au capacităţile eului relativ intacte si disponibile (n.tr.).

spirit critic de utilizatori, deoarece există o serie de capcane.

În primul rând, ancheta despre eficienţă cuprinde un număr de rapoarte de cercetare care au fost publicate şi rapoartele publicate au o probabilitate mare de a reprezenta un eşantion preferenţial din ansamblul cercetările realizate, fiindcă editorii preferă să publice rezultate pozitive şi semnificative. Proiectele supuse unor cercetări amănunţite pot fi şi ele atipice – conduse de persoane deosebit de competente sau implicate, sau cu resurse deosebit de bune. Această ultimă sursă de eroare de eşantionare poate limita drastic generalizabilitatea efectelor raportate în literatură la un cadru mediu (sau mediocru) din lumea reală.

În al doilea rând, utilizatorii nu trebuie să presupună că programele sau metodele care au primit acelaşi nume în literatură vor fi aceleaşi în practică. Un motiv ar fi că persoane diferite folosesc adesea acelaşi vocabular pentru a descrie lucruri diferite şi un vocabular diferit pentru a descrie acelaşi lucru. Un alt motiv este că, şi dacă s-ar fi folosit programe sau metode identice în realitate, calitatea realizării programului (sau integritatea implementării) ar fi putut fi foarte diferită în cele două locuri.

Chiar şi atunci când două rapoarte de cercetare par să descrie exact acelaşi program, implementat competent în ambele cazuri în aceeaşi perioadă, utilizatorii vor găsi probabil alte diferenţe între rapoarte. Poate că cele două rapoarte de cercetare aveau obiective diferite, se orientau spre grupe de vârstă diferite, erau create pentru diferiţi copii, implicau un număr diferit de copii, aveau un raport între sexe diferit, erau realizate în locuri diferite, în zone geografice sau socioeconomice diferite, sau foloseau evaluări diferite ale eficienţei în domenii diverse

(cognitiv, afectiv, comportamental). Din aceste şi din alte motive, cele două rapoarte pot să nu fie direct comparabile. Ancheta despre eficienţă include cuvinte cheie suplimentare pentru a le permite utilizatorilor căutări discriminatorii din aceste puncte de vedere.

Cu toate acestea, nu toate rapoartele de cercetare includ informaţii despre toate lucrurile pe care ar dori să le cunoască utilizatorii. De exemplu, raportarea exactă a modului de implementare a programului poate să nu fie suficient de detaliată pentru ca utilizatorul să decidă cât de bine a fost implementat programul sau

dacă a fost implementat în exact acelaşi mod ca într-un alt raport. Când utilizatorii analizează sistematic rapoartele de cercetare, adesea devine mai clar cât de multe informaţii nu au fost comunicate, lăsând cititorul să se întrebe dacă a fost un accident sau o măsură deliberată. Relativ puţine rapoarte de cercetare includ informaţii despre generalizarea beneficiilor (la alte situaţii, de exemplu)

sau menţinerea lor în timp (în decursul timpului, după încheierea programului), deşi ambele aspecte sunt cruciale pentru estimarea eficienţei practice şi, desigur, estimarea raportului costuri-beneficii. În privinţa acestuia din urmă, este relativ neobişnuită găsirea de informaţii detaliate despre costul real total al implementării programului, cu atât mai puţin calculul unităţii de cost per participant sau analiza generală cost-beneficiu.

Când cercetătorii analizează cu atenţie un număr de rapoarte de cercetare pe un anumit subiect sau domeniu, pot decide să dea o interpretare personală a semnificaţiei fiecărui raport în timp ce se apropie de o concluzie; acesta e stilul tradiţional de prezentare a literaturii. Sau pot analiza întâi calitatea planului de cercetare şi a metodei din fiecare raport, pentru ca apoi să acorde mult mai multă atenţie rapoartelor de calitate mai bună; aceasta e abordarea tip „sinteză a celor mai bune dovezi". Sau se pot concentra numai pe rapoartele care precizează rezultatele în formă cantitativă sau numerică şi folosesc analiza statistică pentru a calcula „mărimea efectului" la toate cercetările (ignorând restul) – este metoda

„Metaanalizei". Toate cele trei abordări vin cu predilecţii şi probleme inerente.

Pentru toate aceste motive, utilizatorii trebuie să citească atent şi critic „notele de subsol" detaliate ale rapoartelor de cercetare relevante înainte de a trage concluzii sau de a lua decizii operaţionale. Utilizatorii trebuie să-şi conştientizeze tendinţele personale potenţiale: dacă o persoană este deja entuziasmată de un program sau o metodă, poate căuta preferenţial rapoartele care descriu eficienţa ei şi ignora rapoartele care o descriu ca ineficientă.

Date fiind aceste consideraţii, nu vom încerca să rezumăm cele aproximativ

700 de rapoarte de cercetare din ancheta eficienţei într-un paragraf comod şi unic. În schimb, vom încerca să furnizăm utilizatorului o prezentare amplă (şi inevitabil superficială) despre

cantitatea şi calitatea dovezilor de cercetare disponibile în fiecare dintre cele şapte categorii. Această orientare generală menţionează prezentări ale literaturii, dar rareori cercetări individuale.

ANALIZA COMPORTAMENTALĂ

ŞI SCHIMBAREA COMPORTAMENTALĂ

În analiza comportamentală şi schimbarea comportamentală sunt incluse intervenţii bazate pe teoria învăţării comportamentale (privind relaţiile dintre antecedentele comportamentului, comportamentul însuşi şi consecinţele comportamentului, inclusiv reîntărirea). În lucrările de referinţă, aceste intervenţii au fost de obicei controlate în primul rând de profesori.

O evaluare impresionantă, de mari dimensiuni (cu 459 de elevi), a unui sistem bazat pe recompense într-o şcoală, de către Boegli şi Wasik (1978), a înregistrat suspendări reduse, ameliorarea rezultatelor academice şi reducerea transferurilor profesorilor. Skiba şi Casey (1985) au analizat 521 de intervenţii pentru probleme comportamentale, găsind că intervenţiile centrate pe probleme comportamentale în clasă şi derivate din perspectiva analizei şi schimbării comportamentale tindeau să fie cele mai puternice şi mai robuste (deşi abordările cognitiv-comportamentale şi medierea colegială erau abia la început în acel moment). Pigott şi

Heggie (1986) au trecut în revistă 20 de cercetări, comparând relativa eficienţă a reîntăririi realizate individual sau în grup şi a descoperit că reîntărirea în cadrul grupului a îmbunătăţit performanţele academice şi a fost mai eficientă decât cea individuală în ameliorarea comportamentului academic; de asemenea, s-a dovedit a fi mai eficientă în ameliorarea comportamentului social decât reîntărirea care viza direct comportamentul social.

Mai recent, o analiză realizată de Williams, Williams şi McLaughlin (1991)

observa, în general, o mare eficienţă a intervenţiilor comportamentale, dar o eficienţă şi mai mare când aceste metode erau folosite în combinaţie cu altele. Şi

Elliott şi Gresham (1993) au observat că metodele comportamentale (operante)

erau constant asociate cu eficienţa înaltă, deşi învăţarea socială şi rezolvarea de probleme sociale s-au dovedit şi ele valoroase.

Cu toate acestea, trebuie observat că, deşi cercetările privind

intervenţiile de orientare comportamentală tind să prezinte o metodologie clară, fermă şi coezivă şi arată adesea o eficienţă înaltă, numărul de copii implicaţi în multe cercetări este mic. În plus, intervenţiile par de multe ori simpliste şi primitive după standardele actuale şi există dubii legate de validitatea externă (ecologică) şi transferul efectelor în autogestionare (Palardy, 1992).

Interpretând termenul de gestiune a comportamentului într-un sens mai larg, Emmer şi Aussiker (1990) au analizat rezultatele cercetărilor realizate pe patru programe de management al clasei (disciplinare asertivă, terapia realităţii, formarea profesorului pentru eficienţă şi abordările adleriană/dreikursiană), dar nu au fost satisfăcuţi de calitatea rezultatelor, observând că, totuşi, contextul în care a fost implementat programul a avut mai mult impact decât programul în sine.

Wang, Haertel şi Walberg (1993) au realizat o metaanaliză privind impactul diferiţilor factori în învăţarea şcolară şi au constatat că cel mai important factor a fost calitatea managementului clasei. Freiberg, Stein şi Huang (1995) au întocmit un raport privind rezultatele cercetării realizate cu un eşantion de control, despre „consistenţa internă a programului de eficientizare a managementului şcolar", care scotea în evidenţă corelaţii semnificative între reuşita şcolară şi îmbunătăţirea etosului şcolii.

CONSILIEREA ŞI INTERVENŢIILE TERAPEUTICE

Abordările terapeutice şi de consiliere includ intervenţiile adoptate de orientările centrate pe copil şi umaniste, de obicei realizate de profesori sau alţi profesionişti. Stabilirea naturii şi calităţii consilierii realizate este deosebit de problematică, deoarece persoanele care nu au o formare de specialitate pentru consiliere pot interpreta orice conversaţie drept „consiliere".

Relaţia stereotipă de consiliere este formată dintr-o serie de interacţiuni nondirective, de la om la om, în şcoli, între un membru al grupului de conducere sau al personalului de consiliere şi un copil cu o problemă. Cu toate acestea, cercetările au arătat că atât consilierea de grup, cât şi cea individuală este la fel de eficientă (Downing, 1977; Shechtman, Gilat, Fos şi Flascher, 1996), consilierea colegială este la fel de eficientă ca şi consilierea realizată de un adult profesionist

(Huey şi Rank, 1984), consilierea de orientare comportamentală e mai eficientă decât cea nondirectivă (Gumaer şi Myrick, 1974; Omizo,

Hershberger şi Omizo, 1988) şi că aprobarea grupului de către cadrul didactic este mai eficientă decât consilierea (Marlowe şi colaboratorii, 1978).

O mare parte a literaturii de specialitate este descriptivă şi calitatea cercetării este în general slabă. Dintre puţinele cercetări superioare din punct de vedere calitativ, unele nu au descoperit diferenţe semnificative pentru consilierea tradiţională; Hayes, Cunningham şi Robinson (1977) au observat diferenţe slab semnificative atunci când părinţii au beneficiat de consiliere. Topping (1983)

observa că cercetările de până atunci constatau rareori că eficienţa consilierii depăşeşte frecvenţa remisiei spontane, în special la copiii cu probleme de comportament de tipul *acting-out*.

Cercetările de calitate ale multiplelor forme de terapie sunt şi mai rare, deşi terapia realităţii inventată de Gloser a primit evaluări pozitive (Edens şi Smyril, 1994). În Regatul Unit, Kolvin şi colaboratorii (1981) au raportat schimbări pozitive pe termen lung în urma terapiei de grup de orientare rogersiană realizată de asistenţi sociali în licee – deşi pe termen scurt nu se vedeau efecte. Grupurile bisăptămânale de terapie interactivă în şcolile primare din Sussex-ul de Vest nu au produs relevat schimbări notificabile la nivelul comportamentului, în urma evaluării realizate de profesori (Labon, 1974).

FORMAREA APTITUDINILOR SOCIALE

Formarea aptitudinilor sociale (FAS) include intervenţii care instruiesc elevii, ajutându-i să-şi ridice nivelul competenţei în folosirea anumitor aptitudini sociale, iar programele sunt de obicei realizate de profesori. De-a lungul anilor, s-au publicat multe analize ale literaturii ştiinţifice din acest domeniu. Folosind expresia *promovarea competenţei sociale*, Asher şi Taylor (1983) s-au orientat spre copiii izolaţi sau respinşi în grupul de colegi, conchizând că cercetările privind aplicarea directă a tehnicilor de formare a aptitudinilor se bucuraseră de un succes considerabil în termenii schimbării imediate observabile în rezultatele testelor şi în ceea ce priveşte menţinerea schimbării. Beck şi Forehand (1984) au trecut în revistă 32 de cercetări având la bază o abordare comportamentală mai riguroasă, dar mai puţin conclusivă şi au declarat că rezultatele sunt încurajatoare. Elliott, Gresham şi Heffer (1987) au luat în considerare

şi metodele de formare şi rezultatele şi au conchis că abordările multi-metodă care au manipulat atât antecedentele, cât şi consecinţele, incluzând modelarea şi procedurile de *coaching*, şi care au fost create în scopul generalizării, aveau o probabilitate mai mare de reuşită.

Hollin (1990) a evaluat aplicarea formărilor de aptitudini sociale pe o populaţie mai dificilă: delincvenţii. El a conchis că, deşi FAS poate înregistra succese în schimbarea anumitor aspecte ale comportamentului social al delincvenţilor, acest lucru tindea să nu aibă un efect direct şi asupra frecvenţei lor de încălcare a legii. În acelaşi spirit, Zaragoza, Vaughn şi McIntosh (1991) au analizat 27 de cercetări FAS pe copii cu probleme comportamentale, trăgând concluzia că un număr de intervenţii (nu toate) avuseseră succes, deşi rezultatele se bazau adeseori pe percepţia părinţilor, profesorilor, colegilor şi pe autopercepţie.

În 1992, Schneider a oferit o metaanaliză a 79 de cercetări controlate FAS cu copiii, descriind eficienţa generală pe termen scurt ca fiind moderată; copiii retraşi au răspuns în general mai bine decât copiii agresivi. Folosirea modelării şi a *coaching-ului* a fost corelată cu obţinerea unor efecte mai mari, care au fost mai uşor sesizabile în cazul obiectivelor principale (precum interacţiunea socială îmbunătăţită) decât în cazul obiectivelor secundare (precum reuşita şcolară ameliorată). În perioada de monitorizare, eficienţa a fost din nou considerată substanţială, deşi perioadele de reevaluare de peste 3 luni au fost rare. Christopher, Nangle şi Hansen (1993) au observat că cercetările erau din ce în ce mai mult preocupate de generalizarea rezultatelor FAS spre ecologia naturală a copilului, prin antrenament în rezolvarea de probleme generale, antrenament în mediul natural, antrenament şi monitorizare mediate de colegi, antrenament de autogestionare şi folosirea feedbackului video. Ogilvy (1994) a conchis că FAS a fost necesară pentru realizarea unei schimbări generalizate, dar nu întotdeauna suficientă singură. Kavale şi Fomess (1995) au realizat o metaanaliză pe 152 de cercetări FAS

cu copiii cu dificultăţi de învăţare, concluzionând că între 60 şi 75% din participanţi au manifestat ameliorări ulterioare, o rată de succes pe care autorii o consideră modestă.

Dezvoltarea pachetelor „eco-comportamentale" de spectru larg administrabile grupurilor în mediul lor natural a continuat rapid, unul dintre cele mai bune exemple fiind programul de aptitudini sociale ale

clasei (Hundert, 1995). Însă, chiar şi la programele bine structurate, generalizarea nu este automată (Flundert şi Houghton, 1992) şi DuPaul şi Eckert (1994) sunt împotriva abordării de tipul

„Trenul speranţei". În prezent, se pune un accent mai mare pe învăţarea asistată de film, modelare şi *feedback* (Lonnecker, Brady, McPherson şi Hawkins, 1994;

McCurdy şi Shapiro, 1988). Tehnologia informaţiei pare să deţină posibilităţi legate de programele de formare multimedia asistate de computer (Thorkildesen şi colaboratorii, 1989) şi jocul de rol în realitatea virtuală (Muscott şi Gifford, 1994).

INTERVENŢII MEDIATE DE COLEGI

Intervenţiile mediate de colegi sunt cele în care, indiferent de baza teoretică, principalii mediatori şi realizatori ai programului sunt elevii din grupul de colegi, cu o oarecare coordonare din partea profesorului. Importanţa grupului de colegi în dezvoltarea competenţei sociale a fost subliniată de mulţi cercetători.

De exemplu, Hallenbeck şi Kauffman (1995) au prezentat dovezile pentru învăţarea observaţională a comportamentelor sociale de la modelele colegiale, iar Cullingford şi Morrison (1997) au explorat importanţa presiunii grupului de semeni (*peer group*) în devierea de la normele adulţilor de comportament adecvat din punct de vedere social.

Cu toate acestea, colegii au fost priviţi mai mult ca parte a soluţiei, decât ca parte a problemei. O analiză clasică a literaturii de intervenţii mediate de semeni, realizată de Grace Kalfus, a apărut încă din 1984. Majoritatea literaturii riguroase de cercetare era pe atunci de orientare comportamentală şi a considerat semenii drept profesori, agenţi de reîntărire şi facilitatori ai generalizării. Eficienţa predării cu elevi în rol de formatori şi a explicării de către elevi era deja un fapt consacrat. Colegii au fost eficienţi şi ca agenţi de reîntărire, deşi mentenanţa şi aplicabilitatea la nivel general au fost demonstrate doar de câteva cercetări. Puţinele cercetări în care colegii au fost facilitatori ai generalizării au fost mai echivoce.

Dezvoltarea rapidă a acestui domeniu este bine ilustrată de analizele mult mai ample realizate în anii 1990. Van-Slyck şi Stern (1991) au analizat rolul antrenamentului de soluţionare a conflictelor realizat de colegi în şcoli, urmărind efectele pe termen scurt şi pe termen lung ale mediatorilor şi elevilor asupra cărora s-a intervenit, în

contextul imaginii şi idiosincraziilor disciplinare ale fiecărei şcoli. Powell, Muir, McLain şi Halasyamani (1995) au analizat nouă programe de rezolvare a conflictelor cu medierea colegilor, remarcând că unele (dar nu toate)

au redus absenteismul şi incidentele disciplinare. Însă integritatea implementării a variat foarte mult, din punctul de vedere atât al cantităţii şi calităţii pregătirii oferite profesorilor şi elevilor, cât şi al gradului de suport extern oferit şcolii.

Analizând programele de rezolvare a conflictelor mediate de colegi, în special legate de prevenirea violenţei în şcoli, Johnson şi Johnson (1996) au conchis că aceste programe şi-au demonstrat, în general, eficienţa. Elevii asupra cărora s-a intervenit au folosit strategiile cu care au fost antrenaţi şi acest lucru a condus la rezultate sociale mai constructive şi la reducerea conflictelor comunicate personalului şcolar, a suspendărilor şi exmatriculărilor. Numai câteva cercetări au adus dovezi ale unei generalizări şi menţineri, cel puţin pe termen scurt. Cu toate acestea, programele au fost foarte diferite, multe cercetări având slăbiciuni metodologice, de unde rezultă că această concluzie generală trebuie interpretată cu rezerve. Johnson şi Johnson (1996) au subliniat nevoia de cercetări de o calitate mai bună în acest domeniu.

Intervenţiile mediate de colegi pot avea efecte reflexive şi recursive asupra tuturor participanţilor. Acest lucru este adevărat în special pentru predarea realizată de colegi şi metoda înrudită de învăţare asistată de elevi dacă este adecvat organizată (Topping şi Ehly, 1998). De exemplu, programul „valorizarea tinerilor".

repartizează elevi de liceu cu probleme comportamentale ca profesori pentru elevii de şcoală primară, cu efecte pozitive asupra ambelor categorii de elevi

(Cardenas, Montecel, Supik şi Harris, 1992; Gable, Arllen şi Hendrickson, 1994).

Un alt program actual adoptat pe scară largă în SUA este programul de rezolvare creatoare a conflictelor, coordonat de Linda Lantieri şi incluzând 20 de ore de formare a profesorilor. O evaluare a arătat că elevii participanţi au manifestat o înţelegere semnificativ ameliorată a conţinutului conceptual din program.

Mai mult, 66 până la 71% dintre profesorii participanţilor care au răspuns la chestionar au înregistrat o reducere a violenţei verbale şi

fizice în clasă, 69 până la 78% au observat un comportament mai atent şi mai cooperant din partea elevilor şi 84% au comunicat ameliorări în imaginea clasei şi a întregii şcoli. Însă rata de răspuns a profesorilor a fost de numai 66% (Metis şi colaboratorii, 1990).

Prin contrast, chiar şi evaluările vag adecvate ale abordărilor cu mediere colegială adoptate şi adaptate pe scară largă în Regatul Unit (precum Activităţile de grup, *Circle Time*) sunt surprinzătoare prin absenţă (Curry, 1997).

INTERVENŢII COGNITIVE ŞI AUTOMEDIATE

Această categorie include intervenţii în care elevii au un control şi mai mare asupra gestiunii intervenţiei, adesea la nivel individual, cu o anumită coordonare din partea profesorului (precum autogestionarea, automonitorizarea, autoînregistrarea). După analizele anterioare ale autogestiunii comportamentale în educaţie, efectuate de Workman şi Hector (1978), de Roberts şi Dick (1982), de

Wilson (1984), de Mace, Brown şi West (1987) au raportat că automonitorizarea şi autoinstruirea ca elemente ale autogestiunii folosite independent, adesea în cercetări pe eşantioane mici, au avut rezultate mixte. Dintre celelalte componente

(autoevaluarea şi autoreântărirea), autoreântărirea a fost eficientă de cele mai multe ori. Aceşti autori au oferit instrucţiuni practice pentru o implementare de succes.

În paralel, Gersten, Weissberg, Amish şi Smith (1987) au analizat literatura despre antrenamentul în rezolvarea de probleme sociale (pe care aceştia o includ în categoria intervenţiilor cognitiv-comportamentale autogestionate, deşi în mod limpede se suprapune cu categoria formării aptitudinilor sociale). Construită de

Spivack şi Shure (1974) pentru a fi folosită cu copiii preşcolari, această abordare a devenit din ce în ce mai populară pentru o paletă mai largă de vârste (Shure, 1993). Pfeiffer şi Reddy (1998) au realizat un studiu longitudinal de cinci ani cu programul Shure şi Spivack, găsind scăderi ale comportamentelor impulsive şi de izolare şi creşterea frecvenţei comportamentelor prosociale, progresele înregistrate menţinându-se timp de trei ani.

Gestel şi colaboratorii (1987) au rezumat şase analize anterioare, cuprinzând

60 de cercetări, majoritatea incluzând un grup de control. Deşi unele replicări nu au găsit efecte, cercetările ulterioare au găsit efecte

într-o manieră mai consecventă. Analiza propriului program le-a indicat autorilor că o parte dintre efectele obţinute au fost prezente şi la cercetarea de urmărire după trei ani, chiar şi în absenţa sesiunilor de reîntărire. Cu toate acestea, Urbain şi Kendall (1980) şi

Denham şi Almeida (1987) au remarcat că, deşi efectele în achiziţia aptitudinilor de rezolvare de probleme social-cognitive au fost mari, mărimea efectelor în termenii schimbărilor produse la nivelul comportamentului social în cadrul natural ecologic a fost mult mai mică. Cu toate acestea, Denham şi Almeida (1987) şi

Carpenter şi Apter (1988) au conchis că relaţia dintre formare şi adaptarea ulterioară era robustă, deşi datele de urmărire au fost relativ incerte.

O analiză a folosirii autogestiunii comportamentale în cadrul şcolilor primare de stat a fost realizată de Panagopoulou-Stamatelatou (1990), care a observat multe diferenţe între intervenţiile astfel denumite. În general, însă, au fost raportate efecte pozitive, deşi multe cercetări au avut eşantioane mici. Nelson, Smith, Young şi Dodd (1991) au analizat cercetări de autogestiune cu copiii cu probleme comportamentale, un grup mai dificil, dar au raportat, cu toate acestea, efecte moderate spre mari ale tratamentului în general. Deşi efectele tratamentului au fost durabile, generalizarea a apărut rareori spontan şi a fost nevoie de programarea ei sistematică. Grossman şi Hughes (1992) au analizat 22 de cercetări şi au găsit că abordarea este eficientă în general, dar au atras atenţia asupra nevoii de a da dovadă de schimbări durabile în comportament.

Ollech (1992) a analizat abordările de autogestiune orientate spre controlul furiei şi a raportat efecte modeste şi nesiguranţa menţinerii şi generalizării acestora, metodele combinate având efecte mai mari. Lochman (1992) a făcut acelaşi lucru, comentând că deşi efectele au fost în general pozitive, acest lucru a fost mai vizibil pentru unele variabile decât pentru altele. Coleman, Wheeler şi Webber (1993) au analizat nouă cercetări şi au observat că achiziţiile cognitive sunt frecvente, dar aplicarea la comportamentul real era mai puţin sigură. Webber, Scheuermann, McCall şi Coleman (1993) au analizat 27 de cercetări de autogestiune, majoritatea rezultatelor fiind pozitive.

Alte exemple actuale de intervenţii pentru dezvoltarea „aptitudinilor intelectuale de competenţă socială" sunt: programul „Stai-gândeşte-acţionează" de

Lindy Petersen (1992, 1995), folosit cu copiii din şcoala primară şi din clasele 5 – 8

şi implicând profesorii, părinţii sau şi pe unii, şi pe ceilalţi), programul PATHS

(promovarea strategiilor de gândire alternativă – Greenberg, 1993; Greenberg, Kusche, Cook şi Quamma, 1995), programul de selecţie aptitudinală şi pregătire

(*skillstreaming*) de Goldstein (1978, 1988) şi programul ISA-SPS (îmbunătăţirea conştiinţei sociale – rezolvarea de probleme sociale – Battistich, Elias şi Branden-Muller, 1992; Elias şi Clabby, 1992; Elias, Gara, Schuyler şi Branden-Muller, 1991). Cea mai mare parte a acestora au avut ca rezultat evaluări pozitive cu copiii din şcoala primară. De exemplu, programul de doi ani ISA-SPS al lui

Maurice Elias a avut efecte pozitive care s-au păstrat şi la evaluarea de urmărire peste 4 ani.

Însă majoritatea cercetărilor din acest domeniu sunt încă la scară relativ mică.

Deşi majoritatea arată efecte pozitive, există încă probleme legate de generalizarea efectelor la comportamentul cotidian, în special pe termen lung. Numai cercetările de proporţii ale programelor deja încetăţenite aduc dovezi convingătoare în această privinţă.

INTERVENŢII MULTIPLE

Această categorie include intervenţiile care folosesc o combinaţie sau gamă de intervenţii specifice. Analizele programelor de spectru larg au loc de obicei în contextul cercetărilor epidemiologice asupra factorilor de risc care îi predispun pe copii la probleme sociale sau comportamentale, în scopul identificării indivizilor cu riscul cel mai mare şi orientarea intervenţiilor asupra lor (Rutherford, Nelson şi Forness, 1988). Astfel, Haggerty, Sherrod, Garmezy şi Rutter (1994) au analizat procesele, mecanismele şi intervenţiile în stres, risc şi rezilienţă la copii şi adolescenţi, Rutter şi Smith (1995) au raportat cauzele şi tendinţele de evoluţie în timp ale tulburărilor psihosociale la tineri, iar Fortin şi Bigras (1997) au analizat factorii de risc pentru dezvoltarea problemelor de comportament. Bear (1998)

a analizat metodele de promovare a autodisciplinei în şcoli în SUA şi implicaţiile lor pentru dezvoltarea socială pe termen lung. Moore (1996) a discutat cercetările privind rolul stilurilor parentale în dezvoltarea competenţei sociale la copii, ţinând cont de raportul

autoritar şi de permisivitate. Programele de promovare a sănătăţii mentale şi prevenţie a violenţei pentru copii sunt răspândite în SUA;

Durlak şi Wells (1997) au realizat o metaanaliză a programelor de sănătate mentală, iar Larson (1994) a analizat programele de prevenire a violenţei. Withers

(1995) a analizat literatura americană, canadiană şi britanică despre programele pentru tineri cu risc din 1984.

Cartea lui Daniel Goleman (1996) despre inteligenţa emoţională a avut, desigur, o influenţă enormă în toată lumea. Anexele ei includeau un număr de descrieri de programe şi referinţele asociate. Sunt incluse un număr de programe conduse de membri CASEL (ai Asociaţiei colaborative pentru promovarea învăţării sociale şi emoţionale), care au scris mult despre promovarea competenţei sociale şi emoţionale (de exemplu, Weissberg, Shriver, Bose şi de Falco, 1997;

vezi şi capitolul 18 din acest volum). Weissberg şi Greenberg (1997) au produs o analiză cu o sferă largă a programelor de prevenţie şi creştere a competenţei în comunitate şi şcoală, care a inclus şi unele cercetări ce vizau numai competenţa socială. Însă resursa-cheie CASEL este cartea *Promovarea învăţării sociale şi emoţionale*: *Ghid pentru profesori* (Elias şi colaboratorii, 1997).

Anterior, Conoley (1989) realizase o analiză foarte amplă, iar Furman, Gavin

(1989) şi Erwin (1993) analizaseră o gamă de metode de ameliorare a relaţiilor colegiale. Cohen (1993) a alcătuit un manual al intervenţiei în mediul şcolar, iar

Carter (1994) a creat un ghid anchetă pe baza a 77 de intervenţii şi sisteme de susţinere a comportamentului social competent. Hundert (1995) a reunit o carte excelentă, care a analizat abordările şcolare pentru dezvoltarea competenţei sociale. În Australia, Prescott (1995) a produs un ghid practic valoros cu resurse şi materiale. Walker, Colvin şi Ramsey (1995) au analizat strategiile şi practicile cele mai eficiente în gestionarea comportamentului antisocial în şcoală, iar Jones şi Charlton (1996) au discutat diferite metode de dezvoltare a parteneriatului cu copiii pentru depăşirea dificultăţilor comportamentale şi de învăţare.

Trecând la analizele mai riguroase ale cercetărilor centrate mai mult pe competenţa socială, Beelmann, Pringsten şi Loesel (1994) au

realizat o metaanaliză a studiilor de evaluare a efectelor formării competenţei sociale la copii începând cu 1980 şi au ajuns la concluzia că acest tip de programe aveau în general o eficienţă moderată, deşi dovezile limitate de generalizare şi păstrare a achiziţiilor au produs îngrijorare. Brown şi Odom (1994) au reflectat această îngrijorare în analiza făcută de ei strategiilor şi tacticilor de promovare a generalizării şi păstrării achiziţiilor în comportamentul social.

Vizând populaţii mai „speciale", Singh, Deitz, Epstein şi Singh (1991) realizaseră anterior o analiză cantitativă a 28 de programe de intervenţie în competenţa socială la copii clasificaţi ca „posedând o tulburare emoţională gravă" şi au descoperit că majoritatea cercetărilor arătau eficienţa programului în termenii unei reduceri a comportamentului problematic cu cel puţin 50%. Hudley şi

Graham (1995) au analizat patru intervenţii şcolare foarte diferite pentru tinerii afro-americani agresivi. O intervenţie a avut, în majoritatea cazurilor, rezultate pozitive şi mai semnificative, alta mai mult rezultate pozitive, dintre care numai unele semnificative, alta rezultate descriptive cu o fidelitate incertă şi patru rezultate neclare.

INTERVENŢII MIXTE

Intervenţiile mixte nu pot fi clasificate în nicio altă categorie. Prin definiţie, aceste tipuri de intervenţii sunt idiosincratice şi dificil de comparat între ele sau cu orice altă intervenţie. Nu vom vorbi mai mult despre ele în acest capitol.

CONCLUZII

Natura întrucâtva arbitrară a categorizării metodelor adoptată aici îi va fi acum şi mai evidentă cititorului. Metodele care au fost încadrate într-o categorie în baza orientării lor dominante pot foarte bine include elemente practice din altă categorie. Însă, fără a ne pune în faţa inexactităţii categorizării, această analiză ne conduce la următoarele concluzii:

Intervenţiile de analiză şi modificare a comportamentului. Aceste programe sunt constant apreciate ca eficiente şi robuste, în special folosite în combinaţie şi centrate pe comportamentul în clasă. Însă multe cercetări au eşantioane mici, iar problemele generalizării şi menţinerii efectelor în timp nu sunt adresate peste tot.

Uşurinţa implementării şi durabilitatea ar putea fi un factor important, deoarece unele cercetări sugerează că sunt mai importante calitatea şi constanţa gestionării clasei decât tipul sau stilul de

conducere şi contextul implementării ar putea avea un efect mai mare decât programul în sine.

Intervenţii terapeutice şi de consiliere. Aceste abordări sunt caracterizate de o foarte mare varietate şi de o calitate foarte slabă a cercetărilor de evaluare.

Consilierea individuală profesională de durată nu pare mai eficientă decât consilierea scurtă de grup realizată de neprofesionişti, deşi metodele de orientare comportamentală tind să aibă rezultate mai bune. Una sau două forme de terapie au avut rezultate promiţătoare.

Formarea aptitudinilor sociale. Aceste abordări au avut o eficienţă moderată şi variabilă, mai mult pentru copiii retraşi decât pentru cei cu probleme de învăţare sau *acting out*[20]. Abordările multi-metodă implicând modelarea şi coaching-ul, care îşi propun generalizarea în timp şi context, tind să fie cele mai eficiente.

Intervenţii mediate de colegi. Acestea includ reîntărirea şi învăţarea susţinută de colegi, ambele dovedindu-se eficiente, cu beneficii potenţiale şi pentru cei care ajută şi pentru cei care sunt ajutaţi. Antrenamentul pentru rezolvarea conflictelor mediat de colegi cuprinde o mare varietate de abordări, în care integritatea implementării este uneori îndoielnică şi calitatea cercetării foarte variabilă.

Acest tip de programe manifestă o eficacitate moderată, dar mixtă, cu foarte puţine informaţii despre generalizare şi menţinere.

Intervenţii cognitive şi automediate. Aceste abordări au avut efecte moderate spre înalte. Cercetările cu eşantioane mici având rezultate mixte în proporţie mai mare şi unele dificultăţi privind transferul cunoştinţelor la comportament şi menţinerea achiziţiilor sunt contrabalansate de cercetările la scară largă pe termen lung care au arătat achiziţii substanţiale menţinute pe perioade de urmărire de până la patru ani. Programele Spivack-Shure şi Elias s-au dovedit deosebit de impresionante. Intervenţiile centrându-se direct pe controlul furiei au avut rezultate mixte mai frecvent decât celelalte.

Intervenţii multiple. Acest grup de programe de spectru larg pentru promovarea competenţei sociale au avut unele rezultate, dar

---

[20] Termen folosit în psihanaliză pentru a desemna acţiunea care prezintă cel mai adesea un caracter impulsiv relativ discontinuu fata de sistemele de motivaţie obişnuite ale subiec- tului, relativ distinct in cadrul activităţilor sale si luând deseori o formă auto- sau hetero- agresivă (n.tr.).

programele sunt variate şi dificil de comparat. În general, rezultatele sunt mixte şi moderate, nu se ajunge întotdeauna la pragul de semnificaţie statistică şi dovezile de generalizare şi păstrare a achiziţiilor sunt limitate.

Aşa cum am arătat mai sus, cantitatea de rezultate ale evaluării la oricare program nu indică neapărat măsura în care acesta e folosit de practicieni. Există un număr de programe folosite pe scară largă care nu au o literatură de evaluare semnificativă şi altele care sunt bine evaluate dar nu suficient de bine cunoscute sau larg folosite.

Categoric, este nevoie de atenţie dacă se iniţiază programe din categoriile în care dovezile în sprijinul eficienţei s-au dovedit evazive; introducerea unor indicatori suplimentari ai performanţei sau o evaluare mai riguroasă pare esenţială pentru a nu irosi efort, timp şi alte resurse rare.

Chiar şi pentru iniţiativele din categoriile în care s-a demonstrat în literatură o eficienţă înaltă, nu se poate presupune că eficienţa unei anumite iniţiative va decurge în mod automat. Este necesară o planificare atentă pentru a răspunde la întrebarea: „Ce trebuie să facem pentru a ne asigura că această iniţiativă este eficientă?" înainte de întrebarea mai evidentă: „Cum vom şti dacă este eficientă?"

Evaluarea începe acasă

Un cadru de autoevaluare şcolară care foloseşte indicatori ai performanţei a fost construit (Topping şi Bremner, 1998) cu intenţia de a ajuta şcolile să întreprindă o evaluare a abordărilor curente pentru promovarea competenţei sociale şi pentru a ajuta şcolile să dezvolte mijloace locale relevante pentru evaluarea impactului oricăror inovaţii. Este un cadru flexibil, construit pentru a fi umplut prin negocierea între principalii acţionari care sunt cei mai familiarizaţi cu nevoile şi ecologia locală, poate în contextul şedinţelor de dezvoltare a personalului.

Cadrul începe abordând probleme evidente, precum „ce este competenţa socială?" şi „de ce este importantă?" Profesori diferiţi vor da, foarte probabil, răspunsuri foarte diferite. Apoi, profesorii sunt încurajaţi să înceapă clarificarea valorilor, evaluarea imaginii şcolii, a acţionarilor principali şi să identifice jucătorii-cheie (interni şi externi), să identifice punctele forte, resursele şi suportul

(intern şi extern). Urmează apoi descrierea modului de realizare a auditului de competenţă socială, care cuprinde obiectivele auditului,

diferenţele între şcoala primară şi clasele 5 – 8, nivelul (copil, clasă, şcoală), specificarea comportamentului observat, indicatorii performanţei şi construirea unor indicatori mai fini. Aceasta conduce la identificarea domeniilor care trebuie ameliorate, stabilirea obiectivelor şi priorităţilor de acţiune la diferite niveluri de operare (copil, clasă, şcoală) şi legătura cu planurile de dezvoltare ale şcolii, care este asociată cu identificarea resurselor şi suportului (dezvoltarea personalului, procese şi pachete, resurse, reţele şi agenţii de suport).

Desigur, pot fi găsite în literatură cadre alternative, dar este sigur nevoie de o structură şi un cadru în care să se dezvolte şi să se negocieze un vocabular şi concepte comune, dacă şcoala doreşte să progreseze constructiv într-un mod coordonat şi cu un cost minim. Acest lucru nu trebuie să fie un exerciţiu unic, ci un ciclu periodic de intervenţie, evaluare, intervenţie etc.

Aducerea la zi

Chiar şi atunci când o şcoală a realizat cu succes introducerea proceselor repetitive de intervenţie şi evaluare pentru promovarea competenţei sociale în organizaţia sa, poate totuşi să dorească să fie la zi cu literatura de cercetare din domeniu. Ancheta prezentă despre eficienţă va fi, desigur, adusă la zi încet-încet.

Însă utilizatorii nu trebuie să presupună că ultimele cercetări sunt neapărat şi cele mai bune.

Cititorii pot dori să aducă la zi căutarea într-un anumit domeniu de interes.

Un număr de baze de date electronice permite acest lucru (dacă se doresc întâi numai rezumatele cercetărilor, şi nu textul complet). Însă accesibilitatea şi costul acestora variază considerabil.

Unele baze de date de literatură electronică sunt publicate în versiuni aduse la zi pe CD-ROM, pentru a fi accesate de pe computere. Acestea sunt de obicei foarte scumpe de achiziţionat, dar sunt disponibile la unele biblioteci universitare sau liceale, care le pot permite cititorilor să scaneze CD-ROM-ul şi să salveze acei itemi care îi interesează în mod deosebit.

Majoritatea serviciilor informaţionale de pe Internet sunt disponibile numai pe bază de abonament, în speranţa ca instituţiile să plătească abonamentul.

Cititorii le pot accesa la o bibliotecă locală specializată. De asemenea, verificaţi dacă vreun departament din districtul

dumneavoastră şcolar are deja un abonament la acestea sau la un serviciu similar – poate biroul de cercetare şi evaluare, departamentul de planificare sau serviciul psihologic.

Dacă este disponibil accesul la Internet, în special pe paginile de web există alte posibilităţi. De exemplu, Centrul de resurse educaţionale şi informare are servicii excelente de căutare pe World Wide Web, acordând rezumate când acestea sunt disponibile. Serviciul ASKERIC (http://ericir. syr.edu) are o interfaţă rapidă şi eficientă foarte utilă pentru aducerea informaţiei la zi. Dacă cititorii au timp, poate fi valoroasă căutarea pe Internet folosind unul dintre motoarele de căutare uzuale (ca Yahoo sau Alta Vista) sau un metamotor (ca Dogpile). Însă, pentru a evita copleşirea cu materiale de relevanţă îndoielnică, reduceţi şi rafinaţi cu atenţie căutarea.

Referinţe bibliografice

Asher, S.R. şi Taylor, A.R. – „Social skill training with children: Evaluating processes and outcomes", în *Studies în Educaţional Evaluation*, nr. 8, 1983, pp. 237 – 245.

Battistich, V.A., Elias, M.J. şi Branden-Muller, L.R.

— *Two School-Based Approaches to Promoting Children's Social Competence*, în G.W. Albee, L.A. Bond şi

T.V. Monsey (ed.), *Improving Children's Lives*: *Global Perspectives on Prevention*, Newbury Park (California), Sage, 1992, pp. 217 – 234.

Bear, G.G. – „School discipline in the United States: Prevention, corection, and long-term social development", în *Educaţional and Child Psychology*, nr. 15, 1998, pp. 15 – 39.

Beck, S. şi Forehand, R. – „Social skills training for children: A methodological and clinical review of behavior-modification studies", în *Behavioral Psychotherapy*, nr. 12, 1984, pp. 17 – 45.

Beelmann, A., Pringsten, U. şi Loesel, F. – „Efects of training social competence în children: A metaanalysis of recent evaluation studies", în *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 1994, pp. 260 – 271.

Boegli, R.G. şi Wasik, B.H. – „Use of the token economy sistem to intervene on a school-wide level", în *Psychology in the Schools*, 15, 1978, pp. 72 – 78.

Bremner, W.G. şi Topping, K.J.

— *Focus on Social Competence*: *Report on a Meeting of Expert Witnesses*, Edinburgh, Scottish Office Education and Industry

Departament, 1998 (a) *Promoting Social Competence*: *Practice*

and Resources Guide, Edinburgh, Scottish Office Education and Industry Departament, 1998 (b)

Promoting Social Competence: *Practice and Resources Taster Pack*, Edinburgh, Scottish Office Education and Industry Departament, 1999.

Brown, W.H. şi Odom, S.L. – „Strategies and tactics for promoting generalization and maintenance of young children's social behavior", în *Research în*

Developmental Disabilities, nr. 15, 1994, pp. 99 – 118.

Cardenas, J.A., Montecel, M.R., Supik, J.D. şi Harris, R.J. – „The Coca-Cola valued youth program: Dropout prevention strategies for at-risk students", în *Texas Researcher*, nr. 3, 1992, pp. 111 – 130.

Carpenter, R.L. şi Apter, S.J.

— *Research Integration of Cognitive-Emoţional Interventions for Behaviorally Disordered Children and Youth*, în M.C. Wang, M.C. Reynolds şi H.J. Walberg (ed.), *Handbook of Special Education*: *Research and Practice*, II, Oxford (Marea Britanie), Pergamon Press, 1988, pp. 155 – 169.

Carter, S. – *Interventions*: *Organizing Sistems to Support Competent Social Behavior în Children and Youth*, Eugene (Oregon), Western Regional Resource Center.

(ERIC Document Reproduction Service nr. ED 380 971), 1994.

Christopher, J.S., Nangle, D.W. şi Hansen, D.J. – „Social-skills interventions with adolescents: Current issues and procedures", în *Behavior Modification*, nr. 17, 1993, pp. 314 – 338.

Cohen, J.J.

— *Handbook of School-Based Interventions*: *Resolving Student Problems and Promoting Healthy Educaţional Environments*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

Coleman, M., Wheeler, L. şi Webber, J. – „Research on interpersonal problemsolving training: A review", în *Remedial and Special Education*, nr. 14, 1993, pp. 25 – 37.

Conoley, J.C.

— *Cognitive-Behavioral Approaches and Prevention in the Schools*, în J.N. Hughs şi R.J. Hali (ed.), *Cognitive-Behavioral Psychology in the Schools*:

A Comprehensive Handbook, New York, Guilford Press, 1989, pp. 535 – 568.

Cullingford, C. şi Morrison, J. – „Peer group pressure within and outside school", în *British Educaţional Research Journal*, nr. 23, 1997, pp. 61 – 80.

Curry, M. – „Providing emoţional support through Circle-Time: A case study", în *Support for Learning*, nr. 12, 1997, pp 126 – 129.

Denham, S.A. şi Almeida, M.C. – „Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A metaanalysis evaluating theory and practice", în *Journal of Applied Developmental Psychology*, nr. 8, 1987, pp. 391 – 409.

Downing, C.J. – „Teaching children behavior change techniques", în *Elementary*

School Guidance and Counseling, nr. 11, 1977, pp. 277 – 283.

DuPaul, G.J. şi Eckert, T.L. – „The effects of social skills curricula: Now you see them, now you don't", în *School Psychology Quarterly*, nr. 9, 1994, pp. 113 – 132.

Durlak, J.A. şi Wells, A.M. – „Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A metaanalytic review", în *American Journal of*

Community Psychology, nr. 25, 1997, pp. 115 – 152.

Edens, R.M. şi Smryl, T. – „Reducing disruptive classroom behaviors în physical education: A pilot study", în *Journal of Reality Therapy*, nr. 13, 1994, pp. 40 – 44.

Elias, M.J. şi Clabby, J.F. – *Building Social Problem-Solving Skills*: *Guidelines from a School-Based Program*, în San Francisco, Jossey-Bass, 1992.

Elias, M.J., Gara, M.A., Schuyler, T.F. şi Branden-Muller, L.R. – „The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program", în *American Journal of Orthopsychiatry*, nr. 61, 1991, pp. 409 – 417.

Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. şi Shriver, T.P. – *Promoting Social and*

Emoţional Learning: *Guidelines for Educators*, Alexandria (Virginia), Association for Supervişion and Curriculum Development, 1997.

Elliott, S.N. şi Gresham, F.M. – „Social skills interventions for children", în

Behavior Modification, nr. 17, 1993, pp. 287 – 313.

Elliott, S.N., Gresham, F.M. şi Heffer, R.W.
— *Social-Skills Interventions*: *Research*
Findings and Training Tehniciues, în C.A. Maher şi J.E. Zins (ed.), *Psychoeducational Interventions in the Schools*: *Methods and Procedures for Enhancing Student*
Competence, New York, Pergamon, 1987.
Emmer, E. şi Aussiker, A. – *School and Classroom Discipline Programs*: *How Well*
Do They Work? în O.C. Moles (ed.), *Student Discipline Strategies*: *Research and*
Practice, în Albany (New York), State University of New York Press, 1990.
Erwin, P. – *Improving Peer Relations hips*, în P. Erwin (ed.), *Friendship and Peer*
Relations in Children, Chichester, Wiley, 1993.
Fortin, L. şi Bigras, M. – „Risk factors exposing young children to behavior problems", în *Emoţional and Behavioral Difficulties*, nr. 2, 1997, pp. 3 – 14.
Freiberg, H.J., Stein, T.A. şi Huang, S. – „Efects of a classroom management intervention on student achievement în inner-city elementary schools", în
Educaţional Research and Evaluation, nr. 1, 1995, pp. 36 – 66.
Furman, W. şi Gavin, L.A. – *Peers' Influence on Adjustment and Development*:
A View from the Intervention Literature, în T.J. Berndt şi G.W. Ladd (ed.), *Peer*
Relations hips în Child Development, New York, Wiley, 1989, pp. 319 – 340.
Gable, R.A., Arllen, N.L. şi Hendrickson, J.M. – „Use of students with emoţional /behavioral disorders as behavior change agents", în *Education and*
Treatment of Children, nr. 17, 1994, pp. 267 – 276.
Gesten, E.L., Weissberg, R.P. Amish, PL. şi Smith, J.K.
— *Social Problem-Solving*
Training: *A Skills-Based Approach to Prevention and Treatment*, în C.A. Maher şi
J.E. Zins (ed.), *Psychoeducational Interventions in the Schools*: *Methods and*

Procedures for Enhancing Student Competence, New York, Pergamon, 1987.

Goldstein, A.P. – „Training aggressive adolescents în prosocial behavior", în

Journal of Youth and Adolescence, nr. 7, 1978, pp. 73 – 92 *The Prepare Curriculum*:

Teaching Prosocial Competencies, în Champaign (Illinois), Research Press, 1988.

Goleman, D. – *Emotional Intelligence*, Londra, Bloomsbury, 1996.

Greenberg, M.T.

— *Promoting Social and Emoţional Development în Deaf Children*:

The PATHS Project, Seattle, University of Washington Press, 1993.

Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T. şi Quamma, J.P. – „Promoting emoţional competence în school-aged children: The effects of the PATHS curriculum", în *Development and Psychopathology*, nr. 7, 1995, pp. 117 – 136.

Grossman, PB. şi Hughes, J.N. – „Self-control interventions with internalizing disorders: A review and analysis", în *School Psychology Review*, nr. 21, 1992, pp. 229 – 245.

Gumaer, J. şi Myrick, R.D. – „Behavioral group counseling with disruptive children", în *School Counselor*, nr. 21, 1974, pp. 313 – 317.

Haggerty, R.J., Sherrod, L.R., Garmezy, N. şi Rutter, M. – *Stress, Risk, and*

Resilience în Children and Adolescents: *Processes, Mechanisms, and Interventions*, Cambridge (Marea Britanie), Cambridge U.P., 1994.

Hallenbeck, B.A. şi Kauffman, J.M. – „How does observaţional learning affect the behavior of students with emoţional or behavioral disorders? A review of research", în *Journal of Special Education*, nr. 29, 1995, pp. 45 – 71.

Hayes, E.J., Cunningham, G.K. şi Robinson, J.B.

— Counseling focus: Are parents necessary?", în *Elementary School Guidance and Counseling*, 12, 1977, pp. 8 – 14.

Hollin, C.R. – „Social skills training with delinquents: A look at the evidence and some recommendations for practice", în *British Journal of Social Work*, nr. 20, 1990, pp. 483 – 493.

Hudley, C. şi Graham, S. – „School-based interventions for aggressive African-American boys", în *Applied and Preventive Psychology*, nr. 4, 1995, pp. 185 – 195.

Huey, W.C. şi Rank, R.C. – „Efects of counselor and peer-led group assertive training on black adolescent aggression", în *Journal of Counseling Psychology*, nr. 31, 1984, pp. 95 – 98.

Hundert, J.

— *Enhancing Social Competence in Young Students*: *School-Based Approaches*, Austin (Texas), proED, 1995.

Hundert, J. şi Houghton, A. – „Promoting social interaction of children with disabilities în integrated preschools: A failure to generalize", în *Excepţional Children*, nr. 58, 1992, pp. 311 – 320.

Johnson, D.W. şi Johnson, R.T. – „Conflict resolution and peer mediation programs în elementary and secondary schools: A review of the research", în *Review of Educaţional Research*, nr. 66, 1996, pp. 459 – 506.

Jones, K. şi Charlton, T.

— *Overcoming Learning and Behavior Difficulties*: *Partnership with Pupils*, Londra, Routledge, 1996.

Kalfus, G.R. – „Peer mediated intervention: A critical review", în *Child and Family Behavior Therapy*, nr. 6, 1984, pp. 17 – 43.

Kavale, K.A. şi Forness, S.R.

— *Social Skill Deficits and Training*: *A Meta-Analysis of the Research în Learning Disabilities*, în T.E. Scurggs şi M.A. Mastropieri (ed.), *Advances în Learning and Behavioral Disabilities* (voi. 9), Greenwich (Connecticut), JAI Pres, 1995, pp. 345 – 356.

Kolvin, I., Garside, R.F., Nicol, A.R., MacMillan, A., Wolstenholme, R. şi Leitch, I.M. – *Help Starts Here*: *The Maladjusted Child in the Ordinary School*, Londra, Tavistock, 1981.

Labon, D. – „Some efects of school-based therapy", în *Journal of the Association of Educaţional Psychologists*, nr. 3, 1974, pp. 28 – 34.

Larson, J. – „Violence prevention in the schools: A review of selected programs and procedures", în *School Psychology Review*, nr. 23, 1994, pp. 151 – 164.

Lochman, J.E. – „Cognitive-behavioral intervention with aggressive boys: 3-year follow-up and preventive efects", în *Journal of Consulting and Clinical*

Psychology, nr. 60, 1992, pp. 426 – 432.

Lonnecker, C., Brady, M.P. McPherson, R. şi Hawkins, J. – „Video self-modelling and cooperative classroom behavior în children with learning and behavior problems: Training and generalization efects", în *Behavioral Disorders*, nr. 20, 1994, pp. 24 – 34.

Mace, R.C., Brown, D.K. şi West, B.J.

— *Behavioral Self-Management în Education*, în C.A. Maher şi J.E. Zins (ed.), *Psycho-Educational Interventions in the Schools*:

Methods and Procedures for Enhancing Student Competence, New York, Pergamon, 1987.

Marlowe, R.H. *et al*. – „Severe classroom behavior problems: Teachers or counselors", în *Journal of Applied Behavior Analysis*, nr. 11, 1978, pp. 53 – 66.

McCurdy, B.L. şi Shapiro, E.S. – „Self-observation and reduction of inappropriate classroom behavior", în *Journal of School Psychology*, nr. 26, 1988, pp.

371 – 378.

Metis Associates – *The Resolving Conflict Creatively Program 1988 – 1989*: *Summary of Significant Findings*, New York, 1990.

Moore, S.G.

— *The Role of Parents in the Development of Peer Group Competence*, ERIC Digest, 1996.

Muscott, H.S. şi Gifford, T. – „Virtual reality and social skills training for students with behavioral disorders: Applications, challenges, and promising practices", în *Education and Treatment of Children*, nr. 17, 1994, pp. 417 – 434.

Nelson, J.R., Smith, D.J., Young, R.K. şi Dodd, J.M. – „A review of self-management outcome research conducted with students who exhibit behavioral disorders", în *Behavioral Disorders*, nr. 16, 1991, pp. 169 – 179.

Ogilvy, C.M. – „Social skills training with children and adolescents: A review of evidence on efectiveness", în *Educaţional Psychology*, nr. 14, 1994, pp. 73 – 83.

Ollech, D. – *Anger Control for Adolescents*: *Review of Social Skills and Cognitive*

Behavioral Interventions, în I.G. Fodor (ed.), *Adolescent Assertiveness and Social*

Skills Training: *A Clinical Handbook*, New York, Springer, 1992, pp. 151 – 164.

Omizo, M.M., Hershberger, J.M. şi Omizo, S.H. – „Teaching children to cope with anger", în *Elementary School Guidance and Counseling*, nr. 22, 1988, pp. 241 – 246.

Palardy, J.M. – „Behavior modification: It does work, but…", în *Journal of*

Instrucţional Psychology, nr. 19, 1992, pp. 127 – 131.

Panagopoulou-Stamatelatou, S.A. – „The use of behavioral self-management în primary school settings: A review", în *Educaţional Psychology*, nr. 10, 1990, pp. 207 – 224.

Petersen, L. – „Stop-Think-Do: A sistems based prosocial skills training program", în *Guidance and Counseling*, nr. 8, 1992, pp. 24 – 35 *Stop Think Do*:

Improving Social and Learning Skills for Children în clinics and Schools, în

P.J.G. van Bilsen, P.C. Kendall şi J.H. Slavenburg (ed.), *Behavioral*

Approaches for Children and Adolescents: *Challenges for the Next Century*, New

York, Plenum Press, 1995, pp. 103 – 111.

Pfeiffer, S.L. şi Reddy, L.A. – „School-based mental health programs in the

United States: Present status and a blueprint for the future", în *Educaţional and Child Psychology*, nr. 15, 1998, pp. 109 – 125.

Pigott, H.E. şi Heggie, D.L. – „Interpreting the conflicting results of individual *vs.* group contingencies în classrooms: The targeted behavior as a media tine variable", în *Child and Family Behavior Therapy*, nr. 7, 1986, pp. 1-15.

Powell, K.E., Muirmelain, L. şi Halasyamani, L. – „A review of selected schoolbased conflict-resolution and peer mediation projects", în *Journal of School*

Health, nr. 65, 1995, pp. 426 – 431.

Prescott, K. (ed.) – *Teaching Prosocial Behavior to Adolescents*: *A Directory of Processes and Programs Used in Australian Schools*, Vermont (Victoria), Australian Guidance and Counseling Association, 1995.

Roberts, R. şi Dick, L.
— *Self-Control Strategies with Children*, în T.R. Kratochwill
(ed.), *Advances în School Psychology*, Hillsdale (New Jersey), Erlbaum, 1982.
Rutherford, R.B., Nelson, C.M. şi Forness, S.R. (ed.) – *Bases of Severe Behavioral*
Disorders în Children and Youth, Boston, College-Hill Press/Little, Brown, 1988.
Rutter, M. şi Smith, D.J.
— *Psychosocial Disorders in Young People*: *Time Trends and*
Their Causes, Londra, Wiley, 1995.
Schneider, B.H. – „Didactic methods for enhancing children's peer relations:
A quantitative review", *în clinical Psychology Review*, nr. 12, 1992, pp. 363 – 382.
Shechtman, Z., Gilat, I., Fos, L. şi Flasher, A. – „Brief group therapy with low-achieving elementary school children", în *Journal of Counseling Psychology*, nr. 43, 1996, pp. 376 – 382.
Shure, M.B.
— *I Can Problem Solve*. *An Interpersonal Cognitive Problem-Solving*
Program: *Kindergarten and Primary Grades*, Champaign (Illinois), Research
Press, 1992 „I Can Problem Solve (ICOS): Interpersonal cognitive problem solving for young children", *in Early Child Development and care*, nr. 96, 1993, pp. 49 – 64.
Singh, N.N., Deitz, D.E., Epstein, M.H. şi Singh, J. – „Social behavior of students who are seriously emotionally disturbed: A quantitative analysis of intervention studies", în *Behavior Modification*, nr. 15, 1991, pp. 74 – 94.
Skiba, R. şi Casey, A. – „Interventions for behaviorally disordered students:
A quantitative review and methodological critique", în *Behavioral Disorders*, nr. 10, 1985, pp. 239 – 252.
Spivack, G. şi Shure, M.B.
— *Social Adjustment of Young Children*: *A Cognitive*
Approach to Solving Real-Life Problems, San Francisco, Jossey-Bass, 1974.

Topping, K.J.
— *Educaţional Sistems for Disruptive Adolescents*, Beckenham (Marea
Britanie), Groom Helm; New York, St. Martin's Press, 1983.
Topping, K.J. şi Bremner, W.G.
— *Taking a Closer Look at Promoting Social Competence*: *Self-Evaluation Using Performance Indicators*, Edinburgh, Scottish Office
Education and Industry Departament, 1998.
Topping, K.J. şi Ehly, S. (eds.) – *Peer-Assisted Learning*, Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 1998.
Topping, K.J. şi Holmes, E.A. – *Promoting Social Competence*: *Efect iveness Survey*, Edinburgh, Scottish Office Education and Industry Departament, 1998.
Urbain, E.S. şi Kendall, P.C. – „Review of social-cognitive problem-solving interventions with children", în *Psychological Bulletin*, nr. 88, 1980, pp. 109 – 143.
Van-Slyck, M. şi Stern, M. – *Conflict Resolution in Educational Settings*: *Assessing the Impact of Peer Mediation Programs*, în K.G. Duffy, J.W. Grosch şi P.V. Olczak
(ed.), *Community Mediation*: *A Handbook for Practitioners and Researchers*, New
York, Guilford Press, 1991, pp. 257 – 274.
Walker, H.M., Colvin, G. şi Ramsey, E.
— *Antisocial Behavior în School*: *Strategies and Best Practices*, Pacific Grove (California), Brooks Cole, 1995.
Wang, M.C., Haertel, G.D. şi Walberg, H.J. – „Toward a knowledge base for school learning", în *Review of Educaţional Research*, nr. 63, 1993, pp. 249 – 294.
Webber,}., Scheuermann, B., McCall, C. şi Coleman, M. – „Research on selfmonitoring as a behavior management technique în special-education classrooms: A descriptive review", în *Remedial and Special Education*, nr. 14, 1993, pp. 38 – 56.
Weissberg, R.P. şi Greenberg, M.T.
— *School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs*, în I.E. Sigel şi K.A. Renninger (ed.), *Handbook of Child Psychology* (ed. V), New York, Wiley, 1997, pp. 877 – 954.
Weissberg, R.P., Shriver, T.P., Bose, S. şi DeFalco, K. – „Creating a districtwide social development project", în *Educaţional Leadership*, nr.

5, 1997, pp. 37 – 39.

Williams, B.R., Williams, R.L. şi McLaughlin, T.F. – „Classroom procedures for remediating behavior disorders", în *Journal of Developmental and Physical*

Disabilities, nr. 12, 1991, pp. 34 – 49.

Wilson, R. – „A review of self-control treatments for aggressive behavior", în

Behavioral Disorders, nr. 9, 1984, pp. 131 – 140.

Withers, G.

— *Programs for At-Risk-Youths*: *A Review of the American*, *Canadian*, *and*

British Literature since 1984, A.C.E.R. Research Monograph nr. 47, Melbourne

(Australia), Australian Council for Educaţional Research, 1995.

Workman, E.A. şi Hector, M.A. – „Behavioral self-control în classroom settings:

A review of the literature", în *Journal of School Psychology*, nr. 16, 1978, pp.

227 – 236.

Zaragoza, N., Vaughn, S. şi McIntosh, R. – „Social skills interventions and children with behavior problems: A review", în *Behavioral Disorders*, nr. 16, 1991, pp. 260 – 275.

CAPITOLUL 20

Competenţa emoţională şi socială la locul de muncă de

CARY CHERNISS

Când Daniel Goleman a publicat cartea *Inteligenţa emoţională*, în 1995, mulţi cititori au fost deosebit de intrigaţi de capitolul despre inteligenţa emoţională la locul de muncă. Ei au recunoscut imediat cât de mult este influenţată eficienţa angajaţilor, grupurilor de muncă sau a organizaţiilor de competenţa emoţională şi de cea socială. Cu toate acestea, unii s-au întrebat dacă aceste competenţe pot fi îmbunătăţite odată ce omul a atins vârsta maturităţii şi a intrat în câmpul muncii.

În acest capitol, voi sugera că există o lungă istorie a eforturilor de ajutare a muncitorilor să-şi amelioreze inteligenţa emoţională. Mai mult, unele intervenţii de formare şi dezvoltare care au fost construite şi evaluate în trecut par eficiente în ameliorarea competenţei emoţionale şi a performanţei la locul de muncă.

Aceste „practici de elecţie" împreună cu un mare număr de

cercetări despre formare, dezvoltare şi schimbarea comportamentului, sugerează un număr de principii care ne pot ajuta să construim programe mai bune în viitor. Conceptul de inteligenţă emoţională în sine sugerează noi direcţii atât pentru cercetarea, cât şi pentru practica dezvoltării şi formării în organizaţii.

DE CE SĂ NE OCUPĂM DE INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ LA LOCUL DE MUNCĂ?

Există patru motive principale pentru care locul de muncă este un cadru logic pentru eforturile de ameliorare a competenţelor asociate cu inteligenţa emoţională. În primul rând, aceste competenţe sunt critice pentru performanţa eficientă în majoritatea posturilor. Sute de studii în zeci de organizaţii sugerează că aproximativ două treimi din competenţele asociate cu performanţele superioare sunt calităţi emoţionale sau sociale precum încrederea în sine, flexibilitatea, perseverenţa, empatia şi capacitatea de a se înţelege bine cu ceilalţi (Boyatzis, 1982; Lusch şi Serpkeuci, 1990; McClelland, 1999; Rosier, 1994 – 1996; Spencer şi Spencer, 1993). De asemenea, şi în poziţiile de conducere, aproape 90% din competenţele necesare pentru succes sunt de natură emoţională şi socială (Goleman, 1998).

Angajaţii au recunoscut de mult importanţa crucială a competenţelor asociate cu inteligenţa emoţională. La mijlocul anilor 1980, departamentul de muncă SUA a realizat o anchetă naţională despre aşteptările angajatorilor de la angajaţii de la nivelul cel mai inferior. Listă a fost dominată de calităţi emoţionale şi sociale precum adaptabilitatea în faţa eşecurilor şi obstacolelor, autogestionarea personală, încrederea, motivaţia de a munci pentru a-şi atinge obiectivele, eficienţa de grup sau interpersonală, lucrul în echipă, aptitudini de negociere a dezacordurilor şi potenţial de conducere (Carnevale, Gainer şi Meltzner, 1988).

Oamenii au nevoie de aceste calităţi şi mai mult în prezent deoarece locul de muncă este din ce în ce mai mult caracterizat de presiuni competitive, schimbare constantă şi reduceri de personal.

În al doilea rând, intervenţiile de ameliorare a inteligenţei emoţionale la locul de muncă sunt necesare pentru că mulţi adulţi intră acum în lumea muncii fără competenţele necesare. O altă anchetă naţională a angajatorilor a relevat că peste jumătate din persoanele

care lucrează pentru ei nu au motivaţia de a continua să înveţe şi să îşi îmbunătăţească performanţele la locul de muncă. Patru din zece nu sunt capabili să lucreze cooperant cu colegii şi numai 19% dintre candidaţii la posturi de nivel de minim au suficientă autodisciplină în obiceiurile de lucru (Consiliul de Cercetare Educaţională Harris, 1991).

În al treilea rând, intervenţiile la locul de muncă sunt logice deoarece mulţi angajatori au deja resursele şi motivaţia pentru a oferi formarea necesară.

Industria americană cheltuieşte în prezent peste 50 de miliarde anual pe formări şi o mare parte din acest aceste sume se centrează pe aptitudinile sociale şi emoţionale. Când societatea americană pentru formare şi dezvoltare a întrebat

50 dintre cele mai profitabile companii dacă încearcă să promoveze inteligenţa emoţională la angajaţii lor prin activităţi de formare şi dezvoltare, patru din cinci au raportat că da (Societatea Americană pentru Formare şi Dezvoltare, 1997).

Mai există un motiv pentru care este logic să alegem locul de muncă drept ţintă a intervenţiei: majoritatea adulţilor petrec cea mai mare parte a timpului zilei la locul de muncă comparativ cu oricare alt/loc. Indiferent dacă motivaţia este de a promova o productivitate organizaţională şi o competitivitate mai mare, succesul individual şi progresul în carieră, sau sănătatea fizică şi bunăstarea personală, locul de muncă e cel mai bun cadru pentru accesul la subiectul adult.

EFORTURILE DE AMELIORARE A INTELIGENŢEI EMOŢIONALE ÎN TRECUT

Deşi interesul pentru conceptul de inteligenţă emoţională este relativ nou, eforturile de ameliorare a competenţei sociale şi emoţionale au o istorie lungă, încă de la faimoasele studii Hawthorne de la finalul anilor 1920, experţii şi managerii au fost foarte interesaţi de aspectele sociale ale muncii (Roethlisberger şi

Dickson, 1939). Aceste cercetări au arătat că nevoile sociale şi emoţionale ale lucrătorilor erau la fel de importante pentru motivaţia de a munci ca şi stimulentele monetare sau ameninţările. Mai concret, au sugerat că atunci când managerii le acordă mai multă atenţie angajaţilor şi arată o preocupare mai mare pentru starea lor de bine, atât satisfacţia, cât şi performanţele cresc. Aceste rezultate au dus în final la crearea de programe de formare care au învăţat managerii cum să gestioneze mai bine relaţiile umane în grupurile lor de muncă.

Interesul pentru formările în relaţionare umană pentru manageri a crescut după al Doilea Război Mondial. Lucrările lui Kurt Lewin despre efectele participării şi ale stilului de conducere autocrat versus democrat au format baza pentru o mare parte din pregătirea managerilor în timpul următoarelor cinci decade (Lewin, 1947, 1948). Laboratorul naţional de pregătire, fondat de unii dintre elevii şi colegii lui Lewin în 1947, a contribuit şi el la interesul pentru învăţarea socială şi emoţională, în special pentru supervizori, manageri şi directori de firme.

Nu a durat mult până când au început să apară în literatură cercetări despre relaţiile umane – eforturile de formare orientată. O dizertaţie de doctorat despre formările în relaţionarea umană este înregistrată în rezumatele lucrărilor de doctorat în 1950 şi în următorii 20 de ani au urmat încă 200 de asemenea lucrări.

Primele programe se bazau foarte mult pe prelegeri sau discuţii de grup, cu câteva exerciţii de joc de rol pentru învăţarea aptitudinilor. În anii 1960, a apărut grupul T, ca nouă metodă de ajutare a managerilor şi a altor angajaţi să-şi formeze o mai mare autoconştientizare şi sensibilitate interpersonală. Pe măsură ce cercetarea şi teoria despre conducere a evoluat, obiectivele programelor de formare s-au schimbat şi ele. Însă, un mare procent au continuat să sublinieze competenţa emoţională şi socială. Un exemplu recent este efortul de formare a managerilor în „leadership transformaţional" (Barling, Weber şi Kelloway, 1996).

Multe alte tipuri de formări la locul de muncă şi eforturi de dezvoltare s-au centrat pe dezvoltarea competenţei emoţionale şi sociale. În domeniul sănătăţii, de exemplu, au existat un număr de programe de formare orientate spre dezvoltarea empatiei şi aptitudinilor de comunicare ale medicilor. Ofiţerii de poliţie au primit şi ei formări pentru competenţe asociate cu inteligenţa emoţională.

Programele de management al stresului, care au devenit deosebit de populare în

1980, învăţau angajaţii competenţe de autogestiune.

Programele de management al conflictelor au inclus şi o componentă de dezvoltare a aptitudinilor care punea accentul pe competenţele sociale şi emoţionale. În realitate, Morton Deutsch, o figură marcantă în domeniul rezolvării conflictelor, le-a pedepsit aspru pentru că nu subliniau suficient rolul „aptitudinilor şi capacităţilor" în

discuţiile teoretice despre rezolvarea conflictelor.

Arătând că dezvoltarea acestor aptitudini ar trebui să fie mai răspândită, el a menţionat explicit competenţele emoţionale şi sociale ca fiind aptitudinile de a stabili o relaţie de lucru eficientă cu fiecare din părţile în conflict, de a construi un proces de grup creativ şi de a stabili o atitudine de cooperare în rezolvarea de probleme în mijlocul conflictelor (Deutsch, 1994, p. 25 – 26).

Diversitatea programelor şi formărilor în „competenţa culturală" reprezintă un alt sector în care învăţarea socială şi emoţională a jucat un rol important.

De exemplu, un expert în acest domeniu scria că o competenţă multiculturală se referă la „capacitatea de a manifesta respect şi înţelegere, de a comunica eficient şi de a lucra colaborativ cu persoane cu medii de provenienţă diverse" (García, p. 493). El a propus ca formările să se centreze pe „cunoştinţele şi aptitudinile personale" ca şi pe competenţele interpersonale.

Astfel, există multe sectoare ale practicilor actuale de dezvoltare din resursele umane care implică formări în competenţe asociate cu inteligenţa emoţională şi acest tip de formare are o istorie lungă atât în sectorul privat, cât şi în cel public. Dar cât de eficiente au fost aceste eforturi? Există modele de programe şi intervenţii care au fost validate empiric?

CE ANUME DĂ REZULTATE?

Se pot găsi programe eficiente de ameliorare a inteligenţei emoţionale într-un număr de domenii diferite asociate cu formarea şi dezvoltarea. Acestea includ programele de formare managerială, cele de dezvoltare a comunicării şi empatiei pentru medici, programe care învaţă poliţiştii cum să abordeze conflictele, formări de gestionare a stresului şi formări pentru şomeri. În această secţiune, voi prezenta unele exemple pentru fiecare din aceste tipuri de programe şi apoi voi încheia cu o discuţie scurtă a rezultatelor negative.

Formarea managerială

Aşa cum am arătat mai sus, intervenţiile de formare managerială centrate pe dezvoltarea competenţelor emoţionale şi interpersonale au început să apară în literatura de cercetare de la începutul anilor 1950. La mijlocul deceniului 1980 au apărut sute de cercetări controlate evaluând diferite tipuri de programe de formare managerială, inclusiv cele vizând competenţa emoţională şi socială. În

acel moment, Burke şi Day (1986) au publicat o metaanaliză a programelor de formare a managerilor în care au remarcat pentru evaluare diferite tipuri de programe, inclusiv cele orientate spre relaţiile umane sau autoconştientizare. Ei au descoperit că formările în relaţionare pentru manageri, evaluate pe criterii ale rezultatelor obiective (precum evaluările performanţei, absenteismul), au fost foarte eficiente: mărimea efectului mediu pentru programul de formare în relaţiile interumane evaluat prin criteriul rezultatelor obiective a fost 1, 01. Acest tip de formare era şi moderat eficient dacă era evaluat prin estimările subiective ale comportamentului la locul de muncă (estimări ale colegilor sau superiorilor), cu o valoare medie a efectului de 0, 39. Formarea pentru autoconştientizare a avut şi ea un impact moderat înalt asupra comportamentului la locul de muncă evaluat prin estimările subiective: mărimea medie a efectului a fost de 0, 61.

Unul dintre primele exemple de programe de dezvoltare a aptitudinilor relaţionale de succes a fost un program oferit la sute de supervizori şi manageri de nivel mediu din Statul Pennsylvania în anii 1960 (Hand şi Slocum, 1972).

Formarea a constat în 28 de şedinţe săptămânale de 90 de minute. Prima fază a formării s-a axat pe discuţii despre lideri, capacităţi de lider, adeziune la lider şi stiluri de conducere. Faza următoare, care a fost cea mai mare componentă a trainingului, a implicat exerciţii de învăţare experienţială precum autoevaluările pe grila managerială, o evaluare a stilului de conducere, activităţi de evaluare şi luarea deciziilor, exerciţii în coş (*inbasket exercise*) şi exerciţii de ascultare şi interviu. Ultima fază a formării s-a axat pe teoriile motivaţiei. O evaluare a programului a arătat că managerii care au realizat formarea, comparativ cu un grup de control, au devenit mai conştienţi de propriile reacţii, motivaţii, sentimente, mai sensibili la nevoile celorlalţi şi mai demni de încredere, după cum arată evaluările comportamentale realizate de subordonaţi şi superiori dar şi autoevaluările.

Subordonaţii managerilor care au urmat formarea au afirmat şi că relaţiile şi comunicarea cu managerii s-au ameliorat. Majoritatea acestor schimbări au persistat şi au fost încă vizibile 18 luni după încheierea formării.

În 1974, Goldstein şi Sorcher (1974) au publicat o carte în care

sugerau cum poate fi folosită teoria învăţării sociale (Bandura, 1977) pentru a ajuta supervizorii de training să fie mai eficienţi în tratarea aspectelor interpersonale ale muncii lor. De atunci, multe firme de consultanţă au folosit acest tip de abordare formativă combinată care include modelarea, practicarea jocului de rol, feedbackul şi reîntărirea. Acest tip de training a implicat peste un milion de supervizori într-o gamă largă de domenii precum guvernul, sectorul bancar, asigurările, sectorul de producţie şi de sănătate. În versiunea tipică, autorii programului încep prin a identifica mai multe situaţii interpersonale care se dovedesc problematice pentru un grup de manageri. Apoi realizează filme în care actorii modelează cel mai eficient mod de realizare a interacţiunii în fiecare situaţie. Când formatorii arată filmul cursanţilor, subliniază un set de „puncte-cheie de învăţare" – aspectele comportamentului modelului care sunt cele mai importante de învăţat şi studiat. După observarea modelului şi discutarea punctelor-cheie, cursanţii încep să lucreze pe emularea modelului prin jocuri de rol. După fiecare încercare, primesc feedback şi sugestii pozitive de la ceilalţi participanţi şi de la formatori. Cursanţii continuă să practice până când ajung la un anumit nivel de îndemânare.

De la sfârşitul anilor 1970, s-au publicat câteva studii de evaluare a formărilor de modelare comportamentală care sugerează că această abordare poate fi eficientă când este implementată adecvat (Burnaska, 1976; Byham, Adams şi

Kiggins, 1976; Latham şi Saari, 1979; Moses şi Ritchie, 1976; Russ-Eft şi Zenger, 1997; Smith, 1976). De exemplu, într-un caz programul a fost implementat cu un grup de supervizori de la o companie de produse forestiere (Porras şi Anderson, 1981). Rezultatele au indicat că în cele două luni de la încheierea programului de modelare comportamentală, supervizorii care au urmat cursul au avut o frecvenţă de folosire semnificativ mai mare a tuturor celor cinci comportamente-ţintă. În grupul de control nu a avut loc nicio modificare comparabilă. Mai mult, majoritatea acestor ameliorări s-au menţinut sau s-au amplificat în următoarele şase luni. Chiar şi mai impresionant a fost faptul că grupurile de muncă ale supervizorilor care participaseră la formare s-au situat înaintea grupurilor de control la mai mulţi indicatori ai performanţei şi productivităţii, precum producţie lunară crescută, perioade reduse de recuperare şi absenteism şi transferuri reduse.

Inteligenţa emoţională implică mai mult decât competenţe în relaţiile umane;

automotivarea este o altă dimensiune care a fost asociată cu conceptul. Un tip de program de formare managerială care urmăreşte direct automotivarea este programul de dezvoltare a motivaţiei pentru performanţă, bazat pe lucrările lui

McClelland şi colaboratorii (Miron şi McClelland, 1979). Versiuni ale acestui program au fost oferite cu numeroase ocazii şi s-au realizat mai multe cercetări de evaluare documentând eficienţa sa. Programul foloseşte o varietate de metode inclusiv autoevaluarea, prelegerile şi discuţiile, studiile de caz şi simulările pentru a ajuta participanţii să devină mai conştienţi de gândirea orientată spre performanţă şi pentru a dezvolta o motivaţie mai puternică pentru realizări.

Rezultatele unei evaluări au arătat că participanţii la program au făcut dovada unei frecvenţe semnificativ mai înalte de promovare în cadru companiei comparativ cu un grup de control (Aronoff şi Litwin, 1971). Într-un alt studiu de evaluare, un program de formare a motivaţiei pentru performanţă orientat spre deţinătorii de firme mici a fost eficient în influenţarea performanţei afacerii

(Miron şi McClelland, 1979). Rezultatele unei analize cost-beneficiu pentru acest program sponsorizat de guvern au arătat o creştere netă a veniturilor taxabile datorată creşterii profitabilităţii afacerii ţintă care a depăşit costurile programului. Raportul cost-beneficiu după doi ani a fost de peste 5 la 1.

O aplicaţie mai recentă de formare managerială este coaching-ul executiv.

Această abordare, care a devenit foarte populară, urmăreşte de obicei întreaga gamă de competenţe de inteligenţă emoţională. Este un program extrem de individualizat orientat spre directori şi manageri de nivel mediu. Deşi coaching-ul executiv este folosit în sute de organizaţii, există câteva evaluări sistematice ale eficienţei sale. O excepţie este Programul de coaching individual pentru eficienţă

(Peterson, 1996). Participantul tipic la acest program trece printr-o evaluare diagnostică de două zile şi o sesiune de feedback, urmată de faza de coaching, care implică aproximativ o zi de formare pe lună pentru următoarele şase luni.

Participantul tipic primeşte aproximativ 50 de ore de lucru

individual intensiv.

Pentru fiecare persoană sunt construite obiective comportamentale de învăţare specifice. Aceste obiective sunt definite în termenii comportamentului aşteptat la locul de muncă. Obiectivele fiecărei persoane sunt unice, bazate pe o integrare a descrierii organizaţiei despre nevoile persoanei şi rezultatele unei evaluări diagnostice. Pentru a evalua programul, sunt adunate de la fiecare participant, formator şi şef direct, evaluări pentru fiecare comportament. Aceste evaluări sunt comparate cu scorurile obţinute imediat după finalul formării şi la şase luni de la aceasta. Schimbarea comportamentelor ţintă/este comparată cu schimbarea comportamentelor evaluate dar nevizate pentru schimbare. În acest mod, fiecare participant este propriul său control. Rezultatele unei evaluări publicate a programului au indicat că toate cele trei estimări au arătat ameliorări ale comportamentelor vizate de coaching. Nu a existat nicio schimbare a comportamentelor nevizate. Mai mult, aceste ameliorări s-au menţinut în timp aşa cum o arată evaluarea de urmărire (Peterson, 1993).

O parte din cea mai importantă formare managerială are loc în cadrul programelor de master în administrarea afacerii. În trecut, acest tip de programe au pus accentul pe aptitudinile cognitive şi analitice ignorând dezvoltarea inteligenţei emoţionale. Din acest motiv, angajatorii acestor absolvenţi au criticat adesea şcolile de management (Dowd şi Lietka, 1994). Un program de administrare a afacerii care este o excepţie de la această regulă este programul bazat pe competenţă al şcolii de management Weatherhead de la universitatea Case Western

Rezerve (Boyatzis, Cowen şi Kolb, 1995). Programa include promovarea competenţelor emoţionale şi sociale parte integrantă a educaţiei integrale a fiecărui student. Toţi studenţii de anul întâi trec printr-o perioadă de evaluare intensivă de două săptămâni, timp în care sunt evaluate competenţele emoţionale şi sociale asociate cu succesul managerial. Următoarele şapte săptămâni le petrec studiind rezultatele acestor evaluări şi folosindu-le pentru a construi planuri de învăţare pentru următorii doi ani. Mai multe generaţii de studenţi care au parcurs programul au fost evaluaţi longitudinal. Studenţii care au parcurs programul bazat pe competenţă au fost comparaţi cu cei care au parcurs un program tradiţional.

Aceste comparaţii au sugerat că programul ajută la promovarea schimbărilor pozitive la multe competenţe sociale şi emoţionale diferite, incluzând iniţiativa, flexibilitatea, dorinţa de performanţă, empatia, încrederea în sine, persuasiunea, formarea relaţiilor, autocontrolul şi managementul grupai (Boyatzis, 1996).

Comunicarea şi empatia – programe de dezvoltare pentru medici

Deşi multe eforturi de promovare a competenţelor sociale şi emoţionale au loc în contextul formării şi pregătirii manageriale, există şi alte contexte în care se ţin aceste programe şi unele din ele au fost evaluate. De exemplu, există un număr crescând de cercetări care sugerează că programele bine construite de formare pentru medici ameliorează nu numai competenţa socială a acestora, ci şi calitatea serviciilor de sănătate furnizate (Evans, Stanley, Mestrovic şi Rose, 1991;

Greco, Francis, Buckley, Brownlea şi McGovern, ’1998; Roter şi colaboratorii, 1998). Un exemplu de astfel de program este cel construit şi evaluat în secţia de pediatrie a unui mare spital universitar din Israel (Kramer, Ber şi Moore, 1989).

Participanţii au fost studenţi la medicină în anul cinci. Formarea a constat în zece şedinţe de 90 de minute, organizate de două ori pe săptămână timp de cinci săptămâni. Fiecare şedinţă a fost structurată în jurul unui anumit subiect ca de exemplu, realizarea anamnezei iniţiale, diagnosticarea unei boli grave, consilierea familială, sau intervenţia în criză. Activităţile au inclus jocul de rol în care studenţii au jucat rolul doctorilor, pacienţilor şi membrilor familiei. Studenţii au observat şi interviuri în care pacienţi adevăraţi şi-au discutat experienţele avute cu sistemul şi personalul medical. Un studiu de evaluare a indicat că studenţii care au urmat formarea au manifestat o creştere semnificativă şi durabilă a comportamentelor de suport în timpul interviurilor reale cu pacienţii, rezultate estimate de observatori independenţi, în timp ce studenţii din grupul de control au manifestat o reducere semnificativă a frecvenţei comportamentelor suportive.

Evaluările programelor similare sugerează că şi acestea conduc la interviuri mai eficiente şi mai productive (de exemplu, pacienţii furnizează mai multe informaţii) şi la o mai mare satisfacţie a pacienţilor (Evans şi colaboratorii, 1991; Greco şi colaboratorii, 1998;

Rotter şi colaboratorii, 1998).

Programe care îi învaţă pe poliţişti să abordeze conflictele

Proteste recente privind brutalitatea poliţiei în multe oraşe americane indică importanţa inteligenţei emoţionale în munca poliţiei. Inteligenţa socială şi emoţională a unui ofiţer de poliţie pot face diferenţa între viaţă şi moarte într-o situaţie gravă. De exemplu, o cercetare cu poliţia rutieră din New York a arătat că ofiţerii care au reuşit un răspuns calm în relaţiile cu conducătorii auto furioşi au avut cele mai puţine incidente cu escaladare spre violenţă (Brondolo, 1996).

Acest tip de cercetări au convins mai multe departamente din poliţie să adopte formări destinate să ajute ofiţerii de poliţie să gestioneze mai bine reacţii proprii şi pe cele ale altor persoane în situaţii de conflict. Unul dintre primele programe a fost cel cu ofiţerii de poliţie ai autorităţii pentru locuinţe a statului New York

(Zacker şi Bard, 1973). Procedurile de formare au inclus discuţii de grup, simulări în timp real ale conflictelor interpersonale, jocuri de rol şi prelegeri. Studiul de evaluare a indicat că ofiţerii care au dus programul la bun sfârşit au avut performanţe superioare faţă de cei din grupul de control, la un număr de criterii care evaluau performanţe considerate importante de oficialităţile din poliţie, precum numărul de cazuri rezolvate, numărul total de arestări, numărul de infracţiuni şi numărul total de delicte.

Programe de gestionare a stresului

Programele de gestionare a stresului vizează dimensiunea autoreglatorie a inteligenţei emoţionale. Programele de gestionare a stresului ca şi alte iniţiative de dezvoltare a resurselor umane, au devenit populare în industrie pentru o vreme şi au părut apoi să-şi piardă atractivitatea. Însă, un număr de cercetări sugerează că bine construite şi implementate eficient aceste programe pot produce ameliorări semnificative ale capacităţii de adaptare şi ale stării de sănătate.

Mai mult, aceste ameliorări pot avea un impact măsurabil asupra stării generale.

Programele de gestionare a stresului pot lua multe forme. Cele mai eficiente programe învaţă participanţii o combinaţie de tehnici ca respiraţia, antrenamentul autogen (care implică activarea mentală a senzaţiilor corporale asociate cu relaxarea fizică şi mentală, precum

căldura sau greutatea), imageria mentală, relaxarea musculară şi restructurarea cognitivă. Prelegerile despre stres şi consecinţele sale sunt tipic urmate de antrenamente în anumite tehnici de gestiune.

Un număr de studii de evaluare au folosit planuri experimentale cu grup de control pretest şi post-test cu intervale până la evaluarea de urmărire de 6 până la 12 luni sau mai mult. S-au evaluat şi schimbările unui număr de tipuri diferite de rezultate. Cel mai frecvent a fost stresul autoraportat şi simptomele de stres:

mai multe cercetări au arătat că programele de gestionare a stresului pot produce ameliorări semnificative ale stării de bine subiective şi simptomelor fizice

(Backman, Arnetz, Levin şi Lublin, 1997; Cecil şi Forman, 1990; Charlesworth, Williams şi Baer, 1984; Friedman, Lehrer şi Stevens, 1983; Monroy, Jonas, Mathey şi Murphy, 1997; Tsai şi Crockett, 1993). Câteva cercetări au arătat şi un impact pozitiv asupra indicatorilor fiziologic obiectivi precum rezultatele electromiografice (Murphy şi Sorenson, 1988), nivelurile de adrenalină (McNulty, Jefferys, Singer şi Singer, 1984) şi presiunea sanguină (Charlesworth şi colaboratorii, 1984). Într-o cercetare, un program de 10 săptămâni pentru angajaţii hipertensivi dintr-o mare corporaţie a dus la economii majore în bugetul de asigurări sociale;

valoarea medie a rambursărilor cheltuielilor de sănătate în anul care a urmat programului a fost jumătate din media anuală pe ultimii doi ani şi jumătate

(Charlesworth şi colaboratorii, 1984). Într-un alt studiu, un program pentru lucrătorii de la întreţinerea drumurilor a dus la o ameliorare semnificativă a numărului de prezenţe (Murphy şi Sorenson, 1988). Şi o cercetare implicând 44

de spitale a găsit că un programe amplu de gestionare a stresului a dus la o reducere semnificativă a compensărilor pentru malpraxis.

Programe de autogestiune

Programele de autogestiune sunt un alt tip de intervenţie ce vizează direct dimensiunea autoreglatorie a inteligenţei emoţionale. Deşi primele aplicaţii au avut loc în contexte clinice (Kanfer, 1986; Kanfer şi Phillips, 1970), Programe de autogestiune au fost folosite pe scală largă şi în domeniul muncii.

Într-o cercetare, participanţii erau angajaţi care realizau munci

fizice, lucrând pentru administraţia locală, care aveau cifre de absenteism anormal de mari

(Frayne şi Latham, 1987; Latham şi Frayne, 1989). Aceştia au primit opt şedinţe săptămânale de grup de o oră timp în care au fost învăţaţi cum să (1) îşi fixeze obiective proximale şi distale pentru sosirea la lucru, (2) scrie un contract comportamental cu ei înşişi pentru administrarea de reîntăriri şi pedepse alese de ei, (3) îşi urmărească comportamentul de prezentare la lucru, (4) administreze aceste stimulente şi (5) facă brainstorming pentru găsirea problemelor potenţiale în implementarea planului lor şi să găsească soluţii potenţiale. Şedinţele de grup au fost suplimentate cu şedinţe individuale de o oră săptămânal. O evaluare a programului a sugerează o creştere a autoeficienţei şi prezenţei la muncă a participanţilor. Aceştia au petrecut în medie 38 de ore la lucru, comparativ cu cele 33

de ore săptămânale ale grupului de control. Mai mult, această ameliorare s-a menţinut timp de un an după ce angajaţii au terminat programul.

Programe pentru şomeri

Nu toate programele se axează pe persoane care au deja un loc de muncă.

Un program deosebit de studiat care vizează un număr de competenţe de inteligenţă emoţională este programul JOBS (Caplan, Vinokur şi Price, 1996; Price şi

Vinokur, 1995). Principalul obiectiv al acestui program este dezvoltarea aptitudinilor de căutare productivă a unui loc de muncă şi a încrederii în sine a şomerilor. Obiectivele de termen scurt includ fortificarea aptitudinii şomerilor de a rezista la demoralizare şi de a persista în faţa barierelor şi eşecurilor. Obiectivul pe termen lung este ajutarea persoanelor să-şi găsească un loc de muncă în sectoare care maximizează recompensele economice, sociale şi psihologice. Programul ajută participanţii să menţină niveluri înalte de motivaţie, să devină mai abili în găsirea posibilităţilor de angajare şi participarea la interviuri pentru angajare şi să facă faţă eşecurilor şi frustrărilor asociate cu căutarea unui loc de muncă. Rezultatele unei evaluări au indicat că participanţii la program au găsit de lucru mai repede decât cei din grupul de control. Un studiu de urmărire a arătat efecte benefice continue asupra câştigului lunar, nivelului de angajare şi episoadelor de schimbări ale locului de muncă şi angajatorului. Patru

săptămâni după ce intervenţia a luat sfârşit, participanţii câştigaseră în medie 178 de dolari pe lună mai mult decât cei din grupul de control şi, după patru luni, acest avantaj al câştigurilor a crescut la 227 de dolari pe lună, după doi ani şi jumătate avantajul devenise 239 dolari pe lună (Vinokur, van Ryn, Gramlich şi Price, 1991).

Selecţia de personal pe baza competenţelor de inteligenţă emoţională

Deşi obiectivul acestui capitol este formarea şi dezvoltarea, o altă aplicaţie din domeniul muncii care merită menţionată este selecţia bazată pe criteriul inteligenţei emoţionale. Folosirea procedurilor de selecţie bazată pe competenţă pentru selectarea angajaţilor cu performanţe înalte a devenit o practică standard pentru multe organizaţii şi o analiză atentă a modelelor de competenţă folosite arată că marea majoritate a competenţelor sunt legate de inteligenţa emoţională

(Goleman, 1998). Mai multe cercetări au arătat că selecţia angajaţilor pe baza inteligenţei emoţionale dă rezultate superioare comparativ cu metodele mai tradiţionale care se pot baza mai mult pe aptitudinile cognitive sau cunoştinţele tehnice (sau pur şi simplu pe performanţa candidatului într-un interviu nestructurat de angajare). Un exemplu este programul de selecţie bazată pe competenţă folosit de L'Oreal pentru angajarea agenţilor de vânzări (Spencer şi Spencer, 1993). A fost folosit interviul comportamental pe evenimente-cheie pentru identificarea competenţelor-cheie, critice pentru succesul în vânzări. Aşa cum s-a întâmplat în cercetare, acest interviu îi cere subiectului să se gândească la trei situaţii de la locul de muncă în care rezultatul a fost deosebit de pozitiv şi la trei situaţii în care rezultatul nu a fost pozitiv. Apoi, conducătorul interviului pune un număr de întrebări despre fiecare incident, pentru a obţine o descriere completă a evenimentelor şi a modului în care a gândit subiectul despre acestea.

Răspunsurile subiecţilor au fost transcrise şi analizate ulterior pentru teme legate de competenţe. Odată identificate competenţele care disting persoanele cu performanţe superioare, au fost selectaţi noi agenţi de vânzări folosind metoda interviului comportamental. Datele au arătat că la nivel anual, agenţii de vânzări selectaţi în baza competenţei au vândut cu 91.370 de dolari mai mult comparativ cu agenţii de vânzări selectaţi prin vechea procedură de selecţie a companiei, aducând o creştere netă a veniturilor de 2.558.360 de

dolari.

Selecţia în baza inteligenţei emoţionale a produs venituri şi mai mari când a fost folosită pentru poziţiile de conducere superioare. De exemplu, într-o companie multinaţională de băuturi, rata anuală de fluctuaţie pentru 35 de preşedinţi de divizii era de 25% (McClelland, 1999). Când compania a început să folosească interviurile comportamentale pentru a selecta preşedinţi de divizii, în mare pe baza competenţelor emoţionale şi sociale, rata de transferuri după un anumită şi jumătate scăzuse la 6, 3%. Deoarece costul înlocuirii unui preşedinte de divizie era de 250.000 de dolari, selecţia bazată pe competenţele de inteligenţă emoţională a economisit companiei aproape 3, 5 milioane pe acea perioadă de un an şi jumătate.

Rezultate negative

Până acum, m-am concentrat asupra rezultatelor pozitive, însă nu toate încercările de ameliorare a inteligenţei emoţionale a angajaţilor la locul de muncă au avut succes. Deşi cercetătorii publică rareori rezultatele negative, există totuşi câteva în literatura şi acestea pot fi la fel de instructive ca şi succesele. De exemplu, programele de formare prin experienţă, în aer liber, ca *Legătura cu natura* au devenit populare în lumea afacerilor şi mulţi manageri le consideră un vehicul pentru dezvoltarea competenţei sociale şi emoţionale. Însă, două cercetări diferite nu au putut găsi niciun efect pozitiv al acestui tip de program asupra competenţei sociale şi emoţionale (Ibbertson şi Newell, 1996; Stolz, 1992) şi alte tipuri de programe de formare au avut rezultate proaste: de exemplu, o cercetare care a analizat impactul unui program de formare în relaţiile interumane într-o companie publică birocrată nu a obţinut nicio dovadă de reuşită a schimbării comportamentelor (Miller, 1990) şi când o mare companie farmaceutică a evaluat un număr mare din programele sale de formare managerială, a găsit că multe nu erau bune de nimic (Morrow, Jarrett şi Rupiński, 1997).

Aceste rezultate negative sugerează că este naiv să credem că un program de formare, chiar şi unul popular, precum Legătura cu natura, va fi neapărat eficient în dezvoltarea competenţei sociale şi emoţionale. Ei arată că nevoia de evaluare depăşeşte foile tipice de evaluare a satisfacţiei „smile sheets" care captează numai cât de bine s-au simţit participanţii la formare. Evaluările bune trebuie să estimeze şi dacă o experienţă de formare a produs o schimbare în competenţa

socială şi emoţională şi dacă această schimbare se transformă în comportamente semnificative în situaţia de lucru. Este nevoie de un control cvasi-experimental pentru a fi siguri că schimbările pozitive nu sunt rezultatul maturizării, factorilor istorici sau ai altor variabile perturbatoare.

Aceste rezultate negative sugerează existenţa anumitor ingrediente pe care un program de formare trebuie să le încorporeze pentru a fi eficient. De exemplu, evaluatorul programului ineficient de formare în relaţii interumane a sugerat că ineficienţa se datora faptului că era prea scurt (cu o durată de numai două zile), se baza pe o practică în masă, şi nu pe una distribuită, şi pe un suport postformare insuficient din partea conducerii (Miller, 1990). Deşi în prezent avem dovezi că adulţii pot fi ajutaţi să-şi îmbunătăţească inteligenţa emoţională şi să devină angajaţi mai productivi şi de succes, este clar că eforturile de formare şi dezvoltare trebuie să urmeze anumite linii directive pentru a fi eficiente.

Ingrediente ale programelor eficiente: ghid pentru practică

Consorţiul de studiere a inteligenţei emoţionale în organizaţii a sponsorizat recent o analiză a cercetărilor de formare şi dezvoltare, consiliere şi psihoterapie şi modificare comportamentală pentru a identifica factorii care contribuie la o învăţare socială şi emoţională mai eficientă la locul de muncă (Cherniss, Goleman, Emmerling, Cowan şi Adler, 1998). Această analiză a dus la un ghid practic bazat pe dovezi empirice (o versiune modificată a acestuia este rezumată în anexă la finalul acestui capitol). Deşi eforturile de formare şi dezvoltare pot avea succes şi fără respectarea tuturor instrucţiunilor din ghid, şansele de succes sunt cu atât mai mari cu cât se respectă mai multe principii. În realitate, impactul acestora poate fi multiplicativ.

Deşi multe instrucţiuni se aplică tuturor tipurilor de învăţare, acestea sunt deosebit de importante pentru eforturile de ameliorare a competenţei emoţionale, deoarece învăţarea cognitivă şi învăţarea emoţională implică procese neuronale total diferite (Goleman, 1998). În învăţarea cognitivă, informaţiile noi sunt adăugate la hărţile şi categoriile existente şi dau naştere la noi categorii. La nivelul creierului, acest lucru implică extinderea căilor neuronale existente. Dar în învăţarea emoţională există deprinderi de răspuns intense care trebuie modificate. Traseele neuronale existente trebuie slăbite şi în final dezactivate înainte de a putea crea trasee noi (Edelman, 1987). În

practică acest lucru înseamnă că procesul de învăţare necesită o practică repetată într-un interval mai lung de timp.

De asemenea, pe parcurs vor exista, probabil, mai multe recăderi şi eşecuri. Acest lucru înseamnă că persoanele care învaţă trebuie să înceapă procesul cu un grad înalt de motivare şi trebuie să beneficieze de un sprijin şi îndrumare considerabile pentru a-i ajuta să-şi menţină motivaţia până în momentul în care noile moduri de gândire şi acţiune devin a doua natură (orice persoană care a încercat să devină mai puţin timidă, mai relaxată sau mai puţin predispusă să se enerveze a descoperit cât de dificilă poate fi realizarea unei schimbări de durată în obiceiurile sociale şi emoţionale!)

Învăţarea socială şi emoţională implică de obicei şi o schimbare mult mai apropiată de esenţa identităţii personale. Suntem ceea ce simţim, mult mai mult decât ceea ce gândim. De exemplu, dacă ni se spune că trebuie să învăţăm un program nou, suferim mult mai puţin decât dacă ni se spune că trebuie să învăţăm să devenim mai asertivi sau să ne gestionăm mai bine stresul. Nevoia de dezvoltare a inteligenţei emoţionale are o probabilitate mai mare de a declanşa defensivitate şi rezistenţă şi din acest motiv procesul de schimbare trebuie să încorporeze un număr de practici care sunt mai puţin importante în situaţiile de învăţare cognitivă.

Instrucţiunile sunt grupate în funcţie de trei faze majore ale procesului de schimbare pe care le-am numit (1) pregătirea pentru schimbare, (2) realizarea schimbării şi (3) încurajarea, menţinerea şi evaluarea schimbării.

Pregătirea pentru schimbare

Cea mai importantă parte a efortului de învăţare socială şi emoţională are loc chiar înaintea de începerea procesului de schimbare activă. Oamenii sunt mult mai înclinaţi să fie motivaţi să-şi amelioreze o competenţă emoţională dacă sunt convinşi că această schimbare va conduce la consecinţe dezirabile. Mulţi abordează experienţele de formare şi dezvoltare cu o atitudine sceptică de genul „Vreau să văd şi eu". Din acest motiv, dar şi din alte motive care ar trebui să fie evidente, este important să stabilim care competenţe sunt critice pentru eficienţa într-un anumit loc de muncă şi într-o anumită firmă. Supervizorii de exemplu, sunt mai înclinaţi să dorească să înveţe cum să /devină mai empatici dacă văd dovezi că o empatie mai înaltă va face ca angajaţii să fie mai motivaţi, mai implicaţi şi mai

productivi. Astfel, eforturile de dezvoltare a competenţei emoţionale trebuie să înceapă cu *o evaluare a celor mai importante competenţe pentru eficienţa organizaţională şi individuală*. Metodele de evaluare a competenţelor sunt analizate de Spencer, McClelland şi Kelner (1997).

Odată ce cursanţii recunosc că un anumit set de competenţe este important pentru performanţa eficientă, ei pot rămâne nemotivaţi dacă nu văd dovezi că le lipsesc una sau mai multe din aceste competenţe. Multe persoane nu îşi cunosc punctele forte şi punctele slabe în domeniul emoţional şi social. De exemplu, Davis şi Kraus (1997) au descoperit că nu există nicio corelaţie între estimările persoanelor privind empatia lor şi scorurile la testele obiective de empatie.

Astfel, un alt principiu este *evaluarea nivelului competenţelor ţintă la cursanţi înainte de începerea procesului de învăţare*. Dar evaluarea nu este suficientă. Modul în care rezultatele evaluării sunt comunicate cursanţilor este crucial. Persoanele evaluate au nevoie de timp pentru a reflecta şi asimila rezultatele şi pentru aceasta au nevoie de un mediu securizant, sigur. Adesea nu este suficient, de exemplu, să ţi se înmâneze o foaie tipărită cu rezultatele evaluării şi o descriere scrisă a semnificaţiei acestora.

Odată ce cursantul şi-a clarificat punctele forte şi limitările, motivaţia şi angajarea pentru schimbare pot fi puternice. Dar nu trebuie să presupunem că subiectul este gata să se schimbe în acel moment. În acest stadiu este important să estimăm *dacă subiecţii sunt cu adevărat hotărâţi să se îmbarce într-un program dificil de schimbare*. Dacă nu sunt pregătiţi atunci nu este probabil înţelept să continuăm cu formarea. Un mai bun curs de acţiune ar fi să alegem ca obiectiv al acţiunii pregătirea pentru schimbare (Prochaska, Norcross şi Di Clemente, 1994).

Acest lucru înseamnă că energia trebuie să se îndrepte spre activităţi care ar putea creşte motivaţia pentru schimbare a cursanţilor.

Chiar dacă subiecţii sunt gata să se îmbarce în procesul schimbării, motivaţia şi angajarea pot fi amplificate suplimentar dacă îi ajutăm să-şi *stabilească obiective concrete*, *relevante şi realiste*. Există cercetări care au documentat puterea de motivaţie a obiectivelor (Locke şi Latham, 1990; Wexiey şi Baldwin, 1986). Dar nu orice obiectiv este potrivit. Acesta trebuie să fie formulat concret, nu vag, şi

suficient de dificil pentru a angaja cursantul, dar nu într-atât de dificil încât să fie sortit eşecului. Mai important, obiectivul trebuie să aibă o importanţă personală pentru individ. Acest lucru înseamnă că obiectivul trebuie legat de valorile cele mai importante ale persoanei.

Obiectivele sunt mult mai semnificative atunci când aparţin *cursantului* şi nu unei alte persoane. Ideal este ca decizia de schimbare, motivele schimbării şi modul în care aceste obiective sunt urmărite să fie stabilite chiar de cursanţi. Este dificil, dacă nu chiar imposibil, să schimbi pe cineva care nu doreşte să se schimbe (Kolb şi Boyatzis, 1970; Sonne şi Janoff, 1982) şi atunci, ori de câte ori este posibil, *schimbarea trebuie să fie îndreptată către sine*.

Ultimul principiu pentru faza preparatorie este legat de aşteptările cursanţilor. În special în învăţarea socială şi emoţională aceste aşteptări au un mare grad de probabilitate de a deveni profeţii care se auto-împlinesc. Din nefericire, chiar şi atunci când o persoană este convinsă că trebuie să se schimbe, poate să nu fie sigură că se poate schimba. Astfel, autoeficienţa e crucială pentru învăţarea socială şi emoţională eficientă la adulţi (Bandura, Adams şi Beyer, 1977;

Gist, Stevens şi Bavetta, 1991). Programele de formare vor fi mai eficiente dacă vor include activităţi menite *să-i ajute pe cursanţi să-şi construiască aşteptări pozitive pentru formare*. Cu alte cuvinte, să realizeze că este posibil (dar nu neapărat uşor şi rapid) să îşi dezvolte competenţele pe care sunt interesaţi să le dezvolte.

Realizarea schimbării

Următorul set de instrucţiuni este legat direct de procesul de formare sau dezvoltare. Prima vizează *formatorul şi relaţia dintre formator şi cursanţi*. Deşi profesorul este important în orice situaţie de învăţare, rolul profesorului este crucial în învăţarea socială şi emoţională. Aptitudinile tehnice nu sunt suficiente, formatorii înşişi trebuie să aibă o inteligenţă emoţională bine dezvoltată, deoarece ei sunt modele pentru cursanţi (Burns şi Nolen-Hoeksema, 1992; Henry, Schacht şi

Strupp, 1986). În plus, schimbarea socială şi emoţională trebuie să se producă într-un cadru sigur şi securizant, iar relaţia dintre formatori şi cursanţi devine crucială definind cât de sigur şi de securizant este mediul de învăţare pentru cursanţi. Astfel, formatorii trebuie aleşi cu grijă în baza competenţelor lor sociale şi emoţionale. La rândul lor, ei trebuie monitorizaţi şi ghidaţi atent cel puţin în prima

parte a programului, pentru a fi siguri că îşi folosesc eficient competenţele ajutând subiecţii să se schimbe.

Spre deosebire de învăţarea cognitivă, învăţarea emoţională are loc în cea mai mare parte la nivel nonverbal deoarece implică traseele neuronale din sistemul limbic, o parte a creierului care s-a dezvoltat cu mult înainte ca oamenii să posede limbajul. Multe din instrucţiunile legate de procesul de schimbare se bazează pe acest fapt. Astfel, de exemplu, *modelele vii* (inclusiv modelele înregistrate pe bandă video) care arată aptitudinile şi competenţele ce vor fi însuşite sunt mai eficiente decât a spune cursanţilor ce trebuie să facă şi cum anume (Bandura şi colaboratorii, 1977; Tannenbaum şi Yukl, 1992). Cea mai mare parte a timpului de formare trebuie să includă şi *învăţarea prin experienţă* decât prelegerile şi discuţiile (Robins şi Hayes, 1993) şi trebuie să existe ample oportunităţi pentru cursanţi de a practica repetat noile aptitudini, atât în cadrul formării cât şi în multe alte domenii ale vieţii dacă este posibil. Principiul practicii distribuite în locul practicii de masă şi supraînvăţarea sunt bine stabilite în cercetarea experimentală privind învăţarea, dar adesea nu sunt urmate de programe de formare de locul de muncă (Dempster, 1988). Studierea efectelor doză-răspuns în psihoterapie arată şi că, cu cât subiectul depune un efort mai îndelungat pentru schimbare, cu atât schimbarea va fi mai durabilă. Majoritatea persoanelor nu manifestă schimbări stabile decât după ce au urmat cel puţin o duzină de şedinţe sau mai mult (Howard, Kopta, Krause şi Orlinsky, 1986). Aceste rezultate se potrivesc cu ceea ce ştim despre funcţionarea creierului: traseele neuronale vechi, profund înrădăcinate în centrii emoţionali ai creierului, pot fi schimbate numai printr-un proces de învăţare prin experienţă cu *modelare*, *practică şi feedback corectiv repetat*.

A primi feedback pentru practică este un lucru deosebit de valoros. Într-un studiu al grupurilor de autodezvoltare realizat pe studenţii de la o facultate de ştiinţe economice, cantitatea de feedback primită de subiect de la alţi membri ai grupului în ultima jumătate a formării de grup a fost unul din cei doi factori predictori ai succesului. Modificarea metodei de schimbare pentru a include mai mult feedback a ridicat procentul de cursanţi care şi-au atins cu succes obiectivele de la 5% la 61% (Kolb, Winter şi Berlew, 1968).

Chiar dacă procesul de formare include toate principiile pe care le-am prezentat şi cursanţii sunt foarte motivaţi, eşecul şi recăderile

sunt inevitabile.

Aceste eşecuri pot submina angajamentul subiectului faţă de eforturile de schimbare. Astfel, un alt principiu pentru faza de schimbare implică *pregătirea în avans a cursanţilor pentru aceste eşecuri*. Uneori numită „prevenirea recăderii", acest tip de activitate de formare încurajează subiectul să anticipeze ce bariere şi probleme ar putea întâlni când începe să aplice ce a învăţat în viaţa sa de zi cu zi. Apoi se gândesc cum ar putea să-i afecteze emoţional acest eşecuri şi ce ar putea face pentru a întâmpina eficient aceste probleme şi consecinţele lor, atunci când acestea vor avea loc. Astfel, subiecţii sunt învăţaţi să lupte împotriva demoralizării care le-ar putea submina eforturile de menţinere a schimbării.

Un grup de cercetări în plină expansiune subliniază importanţa prevenirii recăderilor. De exemplu, o cercetare a arătat că adăugarea prevenirii recăderilor la un program de formare managerială a ajutat la creşterea transferului de aptitudini în activitate profesională a persoanei (Tziner, Haccoun şi Kadish, 1991).

Există şi alte cercetări care demonstrează valoarea prevenirii recăderilor în timpul formării (Gist şi colaboratorii, 1991 Noe, Sears şi Fullenkamp, 1990; Vinokur şi Schul, 1997).

Încurajarea, menţinerea şi evaluarea schimbării

Aşa cum o parte foarte importantă a formării are loc înainte de începerea propriu-zisă a procesului formal de învăţare, este nevoie de un efort pentru a asigura învăţarea şi după finalul oficial al cursului. Pentru a încuraja subiecţii să-şi folosească comportamentele sociale şi emoţionale dezvoltate, adesea este util să le *oferim suport social* prin grupuri, coaching sau mentorat (Kram, 1996).

Cursanţii sunt stimulaţi şi reîntăriţi să gândească şi să acţioneze în moduri pe care le mai pot încă simţi străine pentru ei şi pentru persoanele cu care lucrează, prin întâlniri periodice cu persoane suportive. Un grup de persoane ce gândesc se pot ajuta între ei să menţină schimbările recent produse, aşa cum arată cercetările pe grupurile de autoajutorare (Hinrichsen, Revenson şi Shiren, 1985; Levy, 1976; Lieberman şi Borman, 1979; McCrady şi Miller, 1993; Powell, 1994).

Deşi grupurile de suport sau coaching-ul pot ajuta la menţinerea schimbării, efortul de evaluare se va dovedi dificil dacă nu imposibil fără *existenţa unui mediu suportiv în organizaţia sau grupul de muncă*

al cursantului. Chiar înainte de începerea programului de formare, persoanele care îl concep trebuie să lucreze la stabilirea politicilor şi procedurilor organizaţionale de susţinere a dezvoltării competenţelor sociale şi emoţionale. Acţiunile liderilor organizaţiilor sunt foarte importante. Supervizorii şi liderii de la vârf oferă modele care pot încuraja – sau descuraja – cursanţii de la folosirea inteligenţei emoţionale la locul de muncă

(Manz şi Sims, 1986; Weiss, 1977). Activităţile cotidiene pot şi ele submina sau reîntări dorinţa oamenilor de a acţiona în moduri emoţional inteligente.

Ultimul principiu este legat de *evaluare*. Orice program de formare trebuie să fie evaluat pentru a stabili nu numai dacă subiecţii au o imagine bună despre ei, dar şi dacă produc schimbări importante în comportamentul lor la locul de muncă (Kraiger şi Jung, 1997). Acest lucru este deosebit de interesant pentru eforturile de promovare a inteligenţei emoţionale, deoarece adesea există foarte mult scepticism faţă de utilitatea acestui tip de formări. Chiar şi managerii care recunosc că inteligenţa emoţională este importantă pentru succesul organizaţiei şi individului pot să nu considere că o formare poate produce o ameliorare semnificativă a acestor comportamente. Evaluările bune, cu estimări prefrontale şi post formare ale rezultatelor semnificative şi comparaţiile între persoanele care primesc formare şi cele care nu o primesc pot constitui un bun argument pentru promovarea acestui tip de fort. „Rezultatele semnificative" nu includ numai competenţele evaluate prin teste ca ECI, EQ-i, sau Testul de Inteligenţă Emoţională

Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) (Mayer, Caruso şi Salovey, aflată sub tipar), ci şi evaluări „palpabile" legate de performanţe şi productivitate. La fel de important, cercetările legate de evaluare pot şi trebuie să fie folosite pentru a ajuta conducătorii de programe să înţeleagă de ce şi cum dă rezultate un program de formare şi cum poate fi acesta ameliorat pe viitor.

Din nefericire, programele de formare a inteligenţei emoţionale în lumea corporativă au devenit rare. O anchetă realizată în octombrie 1997 pe 35 de firme foarte apreciate de analiză a eficienţei altor firme, realizat de Societatea Americană de Formare şi Dezvoltare a descoperit că din 27 de firme care au afirmat că au încercat să promoveze competenţa emoţională prin formare şi dezvoltare, peste

două treimi nu făcuseră nicio tentativă de evaluare a eforturilor depuse.

Firmele care au încercat să-şi evalueze eforturile, s-au bazat în primul rând pe măsuri ca reacţia la formare şi anchete de opinie ale angajaţilor (Societatea

Americană de Formare şi Dezvoltare).

CONCLUZII

Dat fiind că procesul de ameliorare a competenţelor emoţionale şi sociale la locul de muncă are o istorie lungă şi că au existat modele eficiente disponibile practicienilor, ne putem întreba dacă conceptul de inteligenţă emoţională vine să adauge ceva nou. Eu cred că da şi această contribuţie este una conceptuală care ar putea avea o mare importanţă practică.

De exemplu, o mare parte din cercetările anterioare din acest domeniu s-au orientat fie spre aptitudinile sociale, fie au avut un obiectiv destul de vag de dezvoltare personală şi umanism. Cu toate acestea, conceptul de inteligenţă emoţională, elaborat de Goleman (1998), sugerează că aptitudinile sociale depind în parte de o fundamentală problemă de competenţă emoţională. Când unui supervizor îi este greu să se descurce cu un angajat „problemă", lipsa de aptitudini de ascultare din partea supervizorului poate foarte bine contribui la această dificultate. Însă este foarte probabil ca reacţiile emoţionale ale supervizorului, furie, resentimente, anxietate, să joace şi ele un rol. Pentru a asculta bine, supervizorul trebuie să-şi poată monitoriza şi regla reacţiile Emoţionale. Conceptul de inteligenţă emoţională sugerează astfel că poate fi nevoie de o formare pentru a-l ajuta pe un astfel de supervizor să dezvolte o mai bună conştiinţă emoţională, autogestiune, empatie şi aptitudini emoţionale.

Putem transpune această idee în forma unei ipoteze pentru cercetări şi practica ulterioară: programul de formare care ajută participanţii să devină mai conştienţi de ei, să dezvolte o mai bună autogestiune, empatie şi aptitudini emoţionale, va fi mai eficient decât programele care vizează numai aptitudinile sociale.

O altă idee pentru cercetările şi practica ulterioară vizează relaţiile dintre inteligenţa emoţională a individului şi „inteligenţa emoţională organizaţională".

Poate o persoană să gândească emoţional inteligent la nivel de grup sau organizaţional? Cu alte cuvinte, există ceva analog cu

conştiinţa de sine sau autogestiunea emoţională la nivelul unui grup sau organizaţii? Dacă da, cum arată acest lucru şi cum îl putem evalua? Şi care sunt cele mai eficiente metode de ameliorare a competenţelor de grup şi organizaţionale? Cercetările anterioare de eficienţă organizaţională au dus la construirea de anchete organizaţionale, care includ dimensiuni care seamănă cu o parte dintre competenţele de inteligenţă emoţională (Centrul de resurse personale şi dezvoltare, 1997). Există şi competenţe de inteligenţă emoţională care nu au fost concepute sau evaluate la nivel de grup sau organizaţie dar care ar putea fi. Acest domeniu promiţător de cercetări viitoare reprezintă o nouă contribuţie a conceptului de inteligenţă emoţională.

Inteligenţa emoţională la nivel individual, de grup sau organizaţional converge în exerciţiul conducerii. Inteligenţa emoţională a unui lider va avea, de exemplu, un puternic impact asupra climatului şi eficienţei grupului (Kelner, Rivers şi O'Connell, 1994; Kozlowski şi Doherty, 1989; Litwin şi Stranger, 1968).

Desigur, grupurile au şi un impact puternic asupra liderilor lor. Dar liderul emoţional inteligent este conştient de aceste influenţe, le recunoaşte când devin primejdioase şi are capacitatea de a le gestiona pentru a reduce la minim consecinţele negative. Liderul emoţional inteligent înţelege dinamicile grupale, intergrupale şi organizaţionale, mai ales cele care afectează funcţionarea emoţională, şi are aptitudinea de a lucra cu aceste dinamici pentru beneficiul individului şi al organizaţiei. Sperăm că ideile şi principiile din acest capitol vor ajuta şcolile şi organizaţiile să dezvolte lideri care posedă acest tip de inteligenţă emoţională.

ANEXĂ

Principii de practică eficientă

Faza 1: Pregătirea schimbării

Evaluaţi nevoile organizaţiei. Stabiliţi competenţele critice pentru performanţa la un anumit loc de muncă. Pentru aceasta, folosiţi o metodă validă precum compararea interviurilor comportamentale ale persoanelor cu performanţe superioare cu cele ale persoanelor cu performanţe medii.

Asiguraţi-vă că strategia generală şi cultura organizaţiei este compatibilă cu competenţele care vor fi dezvoltate.

Evaluaţi punctele forte şi limitele persoanei la competenţele cheie şi comunicaţi rezultatele cu grijă. Datele trebuie să vină de la surse

multiple prin folosirea unor metode multiple pentru a maximiza credibilitatea şi validitatea.

Comunicând individului rezultatele, încercaţi să fiţi exact şi clar. De asemenea, lăsaţi timp suficient persoanei pentru a digera şi integra informaţiile. Comunicaţi rezultatele într-un mediu securizant şi sigur pentru a minimiza rezistenţa şi defensivitatea. Evitaţi să căutaţi scuze sau să reduceţi importanţa seriozităţii deficienţelor.

Evaluaţi motivaţia cursanţilor înainte de începerea procesului de dezvoltare.

Dacă aceştia nu sunt suficient motivaţi, faceţi din motivaţie un obiectiv pentru schimbare. Nu începeţi formarea şi dezvoltarea înainte ca subiecţii să fie pregătiţi.

Stabiliţi obiective clare, *asociaţi-le cu valorile personale şi separaţi-le în paşi realizabili*. Oamenii trebuie să înţeleagă clar din prezentare ce e competenţa, cum se poate dobândi şi cum se manifestă la locul de muncă. Enumeraţi comportamentele şi aptitudinile concrete care compun competenţa respectivă. Asiguraţi-vă că obiectivele sunt clare, concrete, importante pentru subiecţi şi de o dificultate optimă.

Învăţarea să fie autodirijată. Oamenii sunt mai motivaţi să se schimbe atunci când aleg singuri s-o facă. Pe cât posibil, permiteţi-le oamenilor să decidă dacă vor participa la procesul de dezvoltare şi lăsaţi-i să-şi stabilească singuri obiectivele. Lăsaţi-i să continue să-şi conducă învăţarea pe tot parcursul programului şi să-şi croiască o abordare proprie a formării, în funcţie de stilul personal de învăţare.

Ajutaţi cursanţii să-şi construiască aşteptări pozitive de la formare. Arătaţi-le că se pot ameliora competenţele sociale şi emoţionale şi că aceste ameliorări vor duce la rezultate valoroase.

Faza 2: Formarea

Sprijiniţi stabilirea unei relaţii pozitive între formator şi cursant. Alegeţi cu atenţie formatorii în funcţie de căldura, empatia şi capacitatea lor de a relaţiona cu subiecţii, dar şi în funcţie de cunoştinţele tehnice despre subiect şi de aptitudinile de prezentare. Odată începută formarea, oferiţi formatorilor evaluare şi feedback continuu pentru competenţele lor.

Folosiţi modelarea „pe viu" pentru învăţarea competenţelor. Persoanele cu un status înalt şi cu un nivel înalt de eficienţă care posedă competenţa respectivă pot fi modele foarte motivante pentru schimbare.

Folosiţi învăţarea prin experienţă. Puneţi accentul pe învăţarea activă. Acordaţi mai mult timp demonstraţiilor şi practicii competenţelor comparativ cu prelegerile de prezentare sau lecturile recomandate subiecţilor.

Oferiţi oportunităţi de practică şi acordaţi feedback pentru eforturile aplicative.

Încurajaţi subiectul să folosească ocaziile care i se oferă natural pentru aplicarea competenţei la muncă şi în viaţa cotidiană şi să încerce repetat şi consecvent noile comportamente, timp de mai multe luni.

Inoculaţi-l împotriva greşelilor astfel încât să nu le interpreteze ca semne ale eşecului. Ajutaţi cursanţii să anticipeze şi să se pregătească pentru recăderi.

Folosiţi prevenirea recăderii, care ajută oamenii să folosească revenirile vechilor comportamente şi greşelile ca lecţii pentru o mai bună pregătire a ocaziei viitoare.

Faza 3: încurajarea, menţinerea şi evaluarea schimbării

Construiţi suportul social. Încurajaţi formarea grupurilor în care participanţii se susţin reciproc pe tot parcursul efortului de schimbare. Chiar şi un singur partener sau trainer va fi foarte util.

Creaţi o atmosferă încurajatoare. Politicile şi procedurile organizaţionale trebuie să reîntărească persoanele să depună eforturi pentru a-şi ameliora competenţele sociale şi emoţionale. Supervizorii trebuie să ofere încurajările şi suportul necesar. Ajutaţi supervizorii să aprecieze şi să manifeste competenţele şi să includă competenţa emoţională în activităţile cotidiene şi în cultura organizaţiei.

Realizaţi un studiu de evaluare continuu. Găsiţi indicatori neostentativi ai competenţei sau aptitudinii aplicate în muncă, ideal înainte şi după formare şi cel puţin la două luni de la încheierea acesteia (în măsura posibilităţilor, şi la un an de la finalizarea formării).

Referinţe bibliografice

American Society for Training and Development – *Benchmarking Forum Memberto-member Survey Results*, Alexandria (Virginia), Author, 1997.

Aronoff, J. şi Litwin, G.H. – „Achievement motivation training and executive advancement", în *Journal of Applied Behavioral Science*, 7, 1971, pp. 215 – 229.

Backman, L., Arnetz, B.B., Levin, D. şi Lublin, A. – „Psychophysiological efects of mental imaging training for police trainees", în *Stress Medicine*, 13, 1997, pp. 43 – 48.

Baldwin, T.T. şi Ford, J.K. – „Transfer of training: A review and directions for future research", în *Personnel Psychology*, 41, 1988, pp. 63 – 105.

Bandura, A. – *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, 1977.

Bandura, A., Adams, N. şi Beyer, J. – „Cognitive processes mediating behavioral change", în *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 1977, pp. 125

139.

Barling,]., Weber, T., & Kelloway, E.K. – „Efects of transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes: A field experiment", în *Journal of Applied Psychology*, 81, 1996, pp. 827 – 832.

Boyatzis, R.

— *The Competent Manager*: *A Model for Efective Performance*, New

York, Wiley, 1982.

Boyatzis, R.E. – „Competencies can be developed, but not in the way we thought", în *Capability*, 2, 1996, pp. 25 – 41.

Boyatzis, R.E., Cowen, S.S., & Kolb, D.A. – *Inova*tion in *Professional Education*:

Steps on a Journey to Learning, San Francisco, Jossey-Bass, 1995.

Brondolo, E.

— *Correlates of Risk for Conflict among New York City Traffic Agents*, în

G.R. Vandenbos şi E.Q. Bulatao (ed.), *Violence on the Job*: *Identifying Risks and*

Developing Solutions, Washington, D.C., American Psychological Association, 1996.

Burke, M. şi Day, R. – „A cumulative study of the effectiveness of managerial training", în *Journal of Applied Psychology*, 71, 1986, pp. 232 – 245.

Burnaska, R.F. – „The effects of behavior modeling training upon managers

behaviors and employees perceptions", în *Personnel Psychology*,

29, 1976, pp. 329 – 335.

Burns, D.D. şi Nolen-Hoeksema, S. – „Terapeutic empathy and recovery from depression in cognitive-behavioral therapy: A structural equation model", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 1992, pp. 441 – 449.

Byham, W.C., Adams, D. şi Kiggins, A. – „Transfer of modeling training to the job", în *Personnel Psychology*, 29, 1976, pp. 345 – 349.

Caplan, R.D., Vinokur, A.D. şi Price, R.H.

— *From Job Loss to Reemployment*: *Field*

Experiments în Prevention-focused Coping, în G.W. Albee şi T.P. Gullota (ed.), *Primary Prevention Works*: *Issues în Children's and Families' Lives* (voi. 6), Thousand Oaks (California), Sage, 1996, pp. 341 – 379.

Carnevale, A.P., Gainer, L.J. şi Meltzer, A.S. – „Workplace basics: The skills employers want", în *Training and Development Journal*, 42, 1988, pp. 22 – 26.

Cecil, M.A. şi Forman, S.G. – „Efects of stress inoculation training and co-worker support groups on teachers stress", în *Journal of School Psychology*, 28, pp. 105 – 118.

Charlesworth, E.A., Williams, B.J. şi Baer, P.E. – „Stress management at the worksite for hypertension: Compliance, cost-benefit, health care, and hypertension-related variables", în *Psychosomatic Medicine*, 46, 1984, pp. 387 – 397.

Chemiss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K. şi Adler, M. – *Bringing*

Emotional Intelligence to the Workplace, New Brunswick (New Jersey), Consortium for Research on Emotional Intelligence în Organizations, Rutgers

University, 1998.

Davis, M. şi Kraus, L.

— *Personality and Accurate Empathy*, în W. Ickes (ed.), *Empathic Accuracy*, New York, Guilford Press, 1997.

Dempster, F.N. – „The spacing efect: A case study in the failure to apply the results of psychological research", în American *Psychologist*, 43, 1988, pp. 627

634.

Deutsch, M. – „Constructive conflict resolution: Principles, training, and research", în *Journal of Social Issues*, 50, 1994, pp. 13 – 32.

Dowd, K.O. şi Liedtka, J. – „What corporations seek în MBA hires: A survey", în *Magazine of the Graduate Admission Council*, 10, 1994 (iarna), pp. 34 – 39.

Edelman, G.

— *Neural Darwinism*: *The Theory of Neuronal Group Selection*, New

York, Basic Books, 1987.

Evans, B.J., Stanley R.O., Mestrovic, R. şi Rose, L. – „Efects of communication skills training on students diagnostic efficiency, în *Medical Education*, 25, pp. 517 – 526.

Frayne, C.A. şi Latham, G.P. – „Application of social learning theory to employee self-management of attendance", în *Journal of Applied Psychology*, 72, 1987, pp. 387 – 392.

Friedman, G.H., Lehrer, B.E. şi Stevens, J.P. – „The effectiveness of self-directed and lecture/discussion stress management approaches and the locus of control of teachers", în *American Educaţional Research Journal*, 20, 1983, pp. 563 – 580.

García, M.H. – „An anthropological approach to multicultural diversity training", în *Journal of Applied Behavioral Science*, 31, 1995, pp. 490 – 504.

Gist, M.E., Stevens, C.K. şi Bavetta, A.G. – „Efects of self-efficacy and posttraining intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills", în *Personnel Psychology*, 44, 1991, pp. 837 – 861.

Goldstein, A.P. şi Sorcher, M. – *Changing Supervisory Behavior*, New York, Pergamon, 1974.

Goleman, D. – *Emotional Intelligence*, New York, Bantam, 1995 *Working with*

Emotional Intelligence, New York, Bantam, 1998.

Greco, M., Francis, W., Buckley, Brownlea, A. şi McGovern, J. – „Real-patient evaluation of communication skills teaching for GP registrars", în *Family*

Practice, 15, 1998, pp. 51 – 57.

Hand, H.H. şi Slocum, J.W. – „A longitudinal study of the effects of a human relations training program on managerial efectiveness", în *Journal of Applied*

Psychology, 56, 1972, pp. 412 – 417.

Harris Education Research Council – *An Assessment of American*

Education, New
York, Committee for Economic Development, 1991.

Henry, W.P., Schacht, T.E. şi Strupp, H.H. – „Structural analysis of social behavior: Application to a study of interpersonal process în differential psychotherapeutic outcome", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 1986, pp. 27 – 31.

Hinrichsen, G.A., Revenson, T.A. şi Shinn, M. – „Does self-help help? An empirical investigation of scoliosis peer support groups", în *Journal of Social Issues*, 41, 1985, pp. 65 – 87.

Howard, K., Kopta, S.M., Krause, M.S. şi Orlinsky, D.E. – „The dose-effect relations hip în psychotherapy", în *American Psychologist*, 41, 1986, pp. 159 – 164.

Ibbetson, A. şi Newell, S. – „Winner takes all: An evaluation of adventure-based experienţial training", în *Management Learning*, 27, 1996, pp. 163 – 185.

Jones, J.W., Barge, B.N., Steffy, B.D., Fay, L.M., Kunz, L.K. şi Wuebker, L.J. – „Stress and medical malpractice: Organizaţional risk assessment and intervention", în *Journal of Applied Psychology*, 73, 1988, pp. 727 – 735.

Kanfer, F.H.

— *Implications of a Self-regulation Model of Therapy for Treatment of*

Addictive Behaviors, în W.R. Miller şi N. Heather (ed.), *Treating Addictive*

Behaviors, II *Processes of Change*, New York, Plenum Press, 1986, pp. 272 – 314.

Kanfer, F.H. şi Phillips, J.S. – *Learning Foundations of Behavior Therapy*, New York, Wiley, 1970.

Kelner, S., Rivers, C. şi O'Connell, K.

— *Managerial Style as a Behavioral Predictor of Organizaţional Climate*, Boston, McBer, 1994.

Kolb, D. şi Boyatzis, R. – „Goal-setting and self-directed behavior change", în

Human Relations, 23, 1970, pp. 439 – 457.

Kolb, S.K., Winter şi Berlew, D.E. – „Self-directed change: Two studies", în

Journal of Applied Behavioral Science, 4, 1968, pp. 453 – 471.

Kozlowski, S.W. şi Doherty, M.L. – „Integration of climate and

leadership:

Examination of a neglected issue", în *Journal of Applied Psychology*, 74, 1989, pp. 546 – 553.

Kraiger, K. şi Jung, K.M. – *Linking Training Objectives to Evaluation Criteria*, în

M.A. Quinones şi A. Ehrenstein (ed.), *Training for a Rapidly Changing Workforce*:

Applications of Psychological Research, Washington, D.C., American Psychological Association, 1997, pp. 151 – 175.

Kram, K.E.

— *A Relational Approach to Career Development*, în D.T. Hali (ed.), *The*

Career is Dead. *Long Live the Career*, San Francisco, Jossey-Bass, 1996, pp. 132

157.

Kramer, D., Ber, R. şi Moore, M. – „Increasing empathy among medical students", în *Medical Education*, 23, 1989, pp. 168 – 173.

Latham, G.R. şi Frayne, C.A. – „Self-management training for increasing job attendance: A follow-up and a replication", în *Journal of Applied Psychology*, pp. 411 – 416.

Latham, G.R. şi Saari, L.M. – „Application of social-learning theory to training supervisors through behavioral modeling", în *Journal of Applied Psychology*, 64, 1979, pp. 239 – 246.

Levy, L.H. – „Self-help groups: Types and psychological processes", în *Journal of Applied Behavioral Science*, 12, 1976, pp. 310 – 322.

Lewin, K. – „Frontiers în group dynamics: Concept, method, and reality în social science", în *Human Relations*, 1, 1947, pp. 5 – 13 *Resolving Social Conflicts*, New York, Harper, 1948.

Lieberman, M.A. şi Borman, L.

— *Self-help Groups for Coping with Crises*: *Origins*, *Members*, *Processes*, *and Impact*, San Francisco, Jossey-Bass, 1979.

Litwin, G. şi Stranger, R.A.J.

— *Motivation and Organizațional Climate*, Boston, Harvard University, Graduate School of Business Administration, Division of Research, 1968.

Locke, E.A. şi Latham, G.R. – *A Theory of Goal Setting and Task Performance*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice-Hall, 1990.

Lusch, R.F. şi Serpkeuci, R. – „Personal differences, job tension, job outcomes, and store performance: A study of retail managers", în *Journal of Marketing*, pp. 85 – 101.

Manz, H.P. şi Sims. – „Beyond imitation: Complex behavioral and affective linkages rezulting from exposure to leadership training models" în *Journal of*

Applied Psychology, 71, 1986, pp. 571 – 578.

Mayer, J.D., Caruso, D. şi Salovey, P. – *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (*MSCEIT*), Toronto (Canada), Multi-Health Sistems (în curs de publicare).

McClelland, D.C. – „Identifying competencies with behavioral-event interviews", în *Psychological Science*, 9, 1999, pp. 331 – 339.

McCrady, B.S. şi Miller, W.R.

— *Research on Alcoholics Anonymous*: *Opportunities and Alternatives*, New Brunswick (New Jersey), Rutgers Center for Alcohol

Studies, 1993.

McNulty, S., Jefferys, D., Singer, G. şi Singer, L. – „Use of hormone analysis in the assessment of the efficacy of stress management training în police recruits", în *Journal of Police Science and Administration*, 12, 1984, pp. 130 – 132.

Miller, S.G. – „Efects of a municipal training program on employee behavior and attitude", în *Public Personnel Management*, 19, 1990, pp. 429 – 441.

Miron, D. şi McClelland, D.C. – „The impact of achievement motivation training on small businesses", în *California Management Review*, 21, 1979, pp. 13 – 28.

Monroy, J., Jonas, H., Mathey, J. şi Murphy L.

— *Holistic Stress Management at*

Corning, în M.K. Cowing, J. Quick şi J.D. Kraft (ed.), *The New Organizaţional*

Reality: *Downsizing*, *Restructuring*, *and Revitalization*, Washington, D.C., American Psychological Association, 1997.

Morrow, C.C., Jarrett, M.Q. şi Rupiński, M.T. – „An investigation of the effect and economic utility of corporate-wide training", în *Personnel Psychology*, 50, pp. 91 – 119.

Moses, J.L. şi Ritchie, R.J. – „Supervisory relations hips training: A behavioral evaluation of a behavior modeling program", în *Personnel Psychology*, 29, 1976, pp. 337 – 343.

Murphy, L.R. şi Sorenson, S. – „Employee behaviors before and after stress management", în *Journal of Organizational Behavior*, 9, 1988, pp. 173 – 182.

Noe, R.A. şi Schmitt, N. – „The influence of trainee attitudes on training efectiveness: Test of a model", în *Personnel Psychology*, 39, 1986, pp. 497 – 523.

Noe, R.A., Sears, J. şi Fullenkamp, A.M. – „Relapse training: Does it influence trainees post training behavior and cognitive strategies?", în *Journal of*

Business and Psychology, 4, 1990, pp. 317 – 328.

Personnel Resources and Development Center – *Individual and Organizaţional*

Competency Linkages for High Performance Organizations, Washington, D.C., U.S. Office of Personnel Management, 1997.

Peterson, D.B.

— *Skill Learning and Behavior Change în an Individually Tailored*

Management Coaching Program, paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizaţional Psychology, San Francisco, 1993.

Peterson, D.B. – „Executive coaching at work: The art of one-on-one change", în

Consulting Psychology Journal, 48, 1996, pp. 78 – 86.

Porras, J.L. şi Anderson, B. – „Improving managerial efectiveness through modeling-based training", în *Organizaţional Dynamics*, 9, 1981, pp. 60 – 77.

Powell, T.J.

— *Understanding Self-help*: *Frameworks and Findings*, Newbury Park

(California), Sage, 1994.

Price, R.H. şi Vinokur, A.D. – *Supporting Career Transitions in a Time of Organizaţional Downsizing*: *The Michigan JOBS Program*, în M. London (ed.), *Employees*, *Careers*, *and Job Creation*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995, pp. 191 – 208.

Prochaska, J.O., Norcross, J.C. şi DiClemente, C.C.

— *Changing for Good*: *The*

Revolutionary Program That Explains the Six Stages of Change and Teaches You

How to Free Yourselffrom Bad Habits, New York, W. Morrow,

1994.

Robins, C.J. şi Hayes, A.M. – „An appraisal of cognitive therapy", în *Journal of*

Consulting and Clinical Psychology, 61, 1993, pp. 205 – 214.

Roethlisberger, F.J. şi Dickson, W.J.

— *Management and the Worker*, Cambridge

(Massachusetts), Harvard U.P., 1939.

Rosier, R.H. (ed.) – *The Competency Model Handbook* (vols. 1 – 3), Lexington (Massachusetts), Linkage, 1994 – 1996.

Roter, D., Rosenbaum,)., de Negri, B., Renaud, D., DiPrete-Brown, L. şi Hernandez, O. – „The effects of a continuing medical education programme în interpersonal communication skills on doctor practice and patient satisfaction in Trinidad and Tobago", în *Medical Education*, 32, 1998, pp. 181 – 189.

Russ-Eft, D.F. şi Zenger, J.H.

— *Behavior Modeling Training în North America*:

A Research Summary, în L.J. Bassi şi D.F. Russ-Eft (ed.), *What Works*, Alexandria (Virginia), American Society of Training and Development, 1997, pp.

89 – 109.

Smith, P. – „Management modeling training to improve morale and customer satisfaction", în *Personnel Psychology*, 29, 1976, pp. 351 – 359.

Sonne, J.L. şi Janoff, D. – „The effect of treatment attributions on the maintenance of weight reduction: A replication and extension", în *Cognitive Therapy*

& *Research*, 3, 1982, pp. 389 – 397.

Spencer, L.M., Jr. şi Spencer, S. – *Competence at Work*: *Modelsfor Superior Performance*, New York, Wile, 1993.

Spencer, L.M.J., McClelland, D.C. şi Kelner, S. – *Competency Assessment Methods*:

History and State of the Art, Boston, Hay/McBer, 1997.

Stoltz, P.G. – „An examination of leadership development in the great outdoors", în *Human Resource Development Quarterly*, 3, 1992, pp. 357 – 372.

Tannenbaum, S.I. şi Yukl, G. (). Training and development în work organizations.

Annual Review of Psychology, 43, 1992, pp. 399 – 441.

Tsai, S.-L. şi Crockett, M.S. – „Efects of relaxation training, combining imagery and meditation, on the stress level of Chinese nurses working în modern hospitals în Taiwan", în *Issues în Mental Health Nursing*, 14, 1993, pp. 51 – 66.

Tziner, A., Haccoun, R.R. şi Radish, A. – „Personal and situaţional characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies", în *Journal of Occupational Psychology*, 64, 1991, pp. 167 – 177.

Vinokur, A.D. şi Schul, Y. – „Mastery and inoculation against setbacks as active ingredients in the JOBS intervention for the unemployed", în *Journal of*

Clinical and Consulting Psychology, 65, 1997, pp. 867 – 877.

Vinokur, A.D., Van Ryn, M., Gramlich, E.M. şi Price, R.H. – „Long-term follow-up and benefit-cost analysis of the JOBS program: A preventive intervention for the unemployed", în *Journal of Applied Psychology*, 76, 1991, pp.

213 – 219.

Weiss, H.M. – „Subordinate imitation of supervisor behavior: The role of modeling în organizaţional socialization", în *Organizational Behavior and*

Human Performance, 19, 1977, pp. 89 – 105.

Wexiey, K.N. şi Baldwin, T.T. – „Post-training strategies for facilitation of positive transfer: An empirical exploration", în *Academy of Management Review*, 29, 1986, pp. 503 – 520.

Zacker, J. şi Bard, M. – „Efects of conflict management training on police performance", în *Journal of Applied Psychology*, 58, 1973, pp. 202 – 208.

CAPITOLUL 21

Inteligenţa emoţională, adaptarea la evenimente stresante şi consecinţele asupra sănătăţii de

GERALD MATTHEWS şi MOSHE ZEIDNER

„Menţinerea emoţiilor negative sub control este însăşi cheia stării de bine".

(Goleman, 1995, p. 56). Secolul XX a fost numit în fel şi chip, secolul stresului şi anxietăţii şi, mai recent, secolul „copingului" (Endler, 1996). Copingul se referă la eforturile unei persoane de a gestiona sau controla o situaţie privită ca stresantă, sau suprasolicitantă, sau dificilă pentru resursele persoanei de a-i „face

faţă" (*to cope* – Lazarus şi Folkman, 1984). Relaţia dintre procesele de coping şi rezultatele adaptative, precum sănătatea psihologică şi fizică, au devenit o preocupare importantă pentru cercetătorii care studiază personalitatea (Lazarus, 1993; Zeidner şi Matthews, 2000). Modelele tranzacţionale de stres actuale (precum cel al lui Lazarus şi Folkman, 1984) consideră stresul un proces multivariat implicând variabile de intrare (variabile de mediu şi de subiect), variabile de ieşire (efectele imediate şi pe termen lung) şi activităţile mediatoare ca evaluarea şi procesele de coping. Noţiunea de eficienţă este implicită în majoritatea descrierilor copingului: „importanţa capitală a proceselor de evaluarea şi coping este dată de influenţa lor asupra rezultatelor adaptative" (Lazarus şi Folkman, 1984, p. 13). Mai mult, gestionarea emoţiilor aversive evocate de o întâlnire stresantă poate fi critică pentru succesul negocierilor.

Aşa cum sugerează citatul nostru de la începutul capitolului, copingul eficient este adesea considerat de importanţă centrală în inteligenţa emoţională

(IE). Salovey, Bedell, Detweiler şi Mayer (1999, p. 161) susţin că persoanele mai inteligente din punct de vedere emoţional fac faţă cu mai mult succes dificultăţilor, deoarece ele „îşi percep şi evaluează adecvat stările emoţionale, ştiu cum şi când să-şi exprime sentimentele şi-şi pot regla eficient dispoziţia".

Similar, Bar-On include gestiunea stresului şi adaptabilitatea printre componentele principale ale IE. Cu alte cuvinte, copingul adapta tiv poate fi considerat inteligenţă emoţională în acţiune, care susţine gestionarea expertă a emoţiilor, dezvoltarea emoţională şi diferenţierea cognitivă şi emoţională, permiţându-ne să evoluăm într-o lume în continuă schimbare. Există şi motive de scepticism privind utilitatea conceptului ştiinţific de IE. Afirmaţiile populare despre puterea

IE de a prezice comportamentele reale sunt exagerate şi nesusţinute de dovezile ştiinţifice (Mayer, Salovey şi Caruso, 2000). Mai mult, IE poate fi exagerat de extinsă; putem avea impresia că IE se referă la orice caracteristică dezirabilă alta decât inteligenţa generală (cognitivă). Ideea că succesul în viaţă nu necesită numai aptitudini cognitive este cu greu considerată nouă. Descrierile populare ale IE tind să neglijeze literatura consacrată despre personalitate şi stres, care susţine o abordare mai diferenţiată, multidimensională a

diferenţelor individuale în coping şi reacţiile la stres.

În acest articol, vom explora perspectivele stabilirii IE în calitatea sa de concept explicativ nou în cercetarea stresului. Ne propunem să descriem şi să evaluăm unele strategii potenţiale de cercetare pentru definirea şi validarea constructului de IE în domeniul stresului. Vom încheia adoptând o poziţie critică, recunoscând în acelaşi timp o sărăcie a dovezilor empirice pe baza cărora să se poată trage concluzii definitive. Cadrul teoretic al analizei noastre este oferit de modelul tranzacţional al stresului formulat de Lazarus şi Folkman (1984).

Conform acestor autori stresul apare în urma dezvoltării interacţiunilor dintre subiect şi mediu care solicită mult sau depăşesc capacitatea persoanei de a răspunde solicitărilor mediului. Lazarus şi Folkman fac diferenţa între *procese*, ca evaluarea şi copingul, şi *rezultate*, precum suferinţa emoţională şi problemele de sănătate. De aceea, pentru ca IE să aibă putere explicativă, aceasta trebuie diferenţiată de rezultatele stresului, ca set de competenţe ale proceselor adaptative în situaţii solicitante, potenţial stresante. În plus, IE, ca subset al domeniului inteligenţei sau personalităţii (Mayer şi colaboratorii, 2000), trebuie considerată o variabilă majoră a diferenţelor individuale şi, deci, trebuie să posede o parte dintre proprietăţile manifeste ale constructului de diferenţă interindividuală.

În continuare, vom descrie trei moduri complementare în care IE se poate stabili în calitate de concept ştiinţific util înrudit cu inteligenţa generală (g).

În primul rând, trebuie să existe un proces sau nişte procese principale care controlează gradul de adaptare al răspunsurilor persoanei la tranzacţiile stresante.

În caz afirmativ, acest proces poate înregistra un succes mai mare la persoanele cu o IE înaltă. Problemele potenţiale ale acestei abordări includ multitudinea proceselor care contribuie la coping şi dificultăţile de definire a adaptabilităţii tranzacţiilor. În al doilea rând, pot exista constructe preexistente ale diferenţelor individuale, precum variabilele de personalitate, care joacă un rol critic în controlarea rezultatelor adaptative. Poate că trăsăturile cheie pentru gestionarea tranzacţiilor stresante pot fi identificate. Printre probleme, se numără aici din nou multitudinea de trăsături relevante şi îndoielile legate de relaţiile acestora cu adaptabilitatea, care pot să nu fie simple. În al

treilea rând, IE poate fi legată de aptitudinea persoanei de a-şi transfera competenţele de gestionare a stresului la situaţiile noi. Rămâne de văzut dacă tehnicile terapeutice şi de gestionare a stresului induc transferul competenţelor în situaţii foarte diferite, cum avem nevoie pentru această definiţie a IE. Încheiem rezumând dificultăţile pe care trebuie să le depăşească fiecare abordare a IE. Ne concentrăm în primul rând pe aplicarea

IE în studiul stresului şi copingului, dar dată fiind centralitatea gestionării emoţiilor negative pentru IE în general, analiza noastră este relevantă pentru conceptul extins de IE.

DEFINIREA INTELIGENŢEI EMOŢIONALE

Modurile de definire a inteligenţei emoţionale diferă (vezi de exemplu, Mayer şi colaboratorii, 2000). Nu este întotdeauna clar dacă IE reprezintă o variabilă *rezultat*, adică rezolvarea cu succes a dificultăţilor emoţionale, sau o *aptitudine* de soluţionare a situaţiilor dificile, a cărei expresie poate varia în funcţie de neprevăzutul situaţiilor de mediu. Ca aptitudine, IE ar putea funcţiona prin procese sau comportamente specifice care susţin rezolvarea cu succes a dificultăţilor emoţionale. De exemplu, una dintre aptitudinile fundamentale care contribuie la

IE este gestionarea emoţiilor (Salovey şi Mayer, 1990), adică înţelegerea sentimentelor persoanei şi gestionarea expresiei lor emoţionale. Un astfel de construct ar putea fi operaţionalizat la diferite niveluri conceptuale distincte: (1) *procesele* subiacente care susţin gestionarea emoţiilor, precum etichetarea senzaţiilor somatice, selectarea descriptorilor verbali pentru emoţii şi accesarea amintirilor experienţelor emoţionale personale; (2) *comportamentele* care implementează gestionarea emoţiilor, precum expresia verbală a furiei sau evitarea unei ameninţări percepute; şi (3) *rezultatele* perioadelor de gestionare a emoţiilor, precum gradul de vătămare personală rezultat din întâlnirea cu ameninţarea, sentimentele de satisfacţie sau insatisfacţie ale persoanei şi problemele de sănătate fizică ce pot apărea pe termen lung.

Este de aşteptat ca procesele, comportamentele şi rezultatele să fie sistematic asociate, dar realizarea distincţiilor conceptuale este importantă pentru operaţionalizarea clară a constructelor care la rândul ei este necesară pentru testarea ipotezelor.

Figura 21.1 reprezintă punctul de plecare conceptual al acestui

capitol, bazat pe modelul tranzacţional de gestionare a stresului formulat de Lazarus şi

Folkman (1984) şi pe explicarea autoreglării şi emoţiilor formulată de Wells şi

Matthews (1994). Aceste teorii plasează procesele cognitive în centrul reacţiei emoţionale, iar noi vom adopta aici o abordare cognitivă. Inteligenţa emoţională este considerată aici o calitate a persoanei, adică un set de aptitudini sau competenţe pentru gestionarea evenimentelor cu încărcătură afectivă, care ar putea prezice rezultate adaptative viitoare. Se presupune că competenţele de IE sunt reprezentate în memoria de lungă durată, deşi IE se poate schimba prin experienţă şi învăţare. În mediile solicitante sau dificile, competenţele ei influenţează selecţia şi controlul strategiilor de coping orientate spre situaţia imediată. Reglarea copingului funcţionează în tandem cu cogniţiile autoreferenţiate despre semnificaţia personală a evenimentelor şi despre stimulii interni (metacogniţiile). Copingul *centrat pe emoţie* cuprinde secvenţe de cogniţii autoreferenţiale care urmăresc reconceptualizarea problemei. Copingul *centrat pe sarcină* este orientat spre schimbarea realităţii externe şi se referă de obicei la comportamente care urmăresc rezolvarea problemei. Consecinţa copingului este o schimbare a rezultatelor adaptative, care poate lua diferite forme – cum se poate vedea în figură.

Inadaptarea poate fi semnalată de eşecul de a atinge un obiectiv semnificativ, suferinţa subiectivă, achiziţia de credinţe sau comportamente autovătămătoare sau problemele de sănătate.

SOLICITĂRI Feedback pe măsură ce interacţiunea se desfăşoară dinamic

DE MEDIU

Câştigarea de competenţe

Figura 21.1 – Un model al locului ocupat de inteligenţa emoţională în modelul tranzacţional de stres

Modul de conceptualizare a IE indicat în Figura 21.1 presupune că oamenii pot fi ordonaţi în funcţie de eficienţa copingului personal şi că această ordonare reflectă competenţe subiacente descrise ca inteligenţă emoţională. Un astfel de model poate eşua în mai multe moduri.

Competenţele pot fi independente. Pentru, ca oamenii să reprezinte un construct psihologic coerent, trebuie corelate diferitele

competenţe. Persoanele competente în autoanaliză trebuie să fie automotivate, empatice şi abile în gestionarea relaţiilor. Gardner (1993), de exemplu, identifică inteligenţele intrapersonală şi interpersonală şi propune ca diferitele evaluări ale acestor capacităţi să fie corelate pozitiv, în acelaşi mod în care intercorelaţiile sarcinilor cognitive susţin constructul de inteligenţă generală. Conceptul de IE formulat de Mayer şi Salovey (1993)

subsumează aceste două inteligenţe astfel încât aptitudinile intra şi interpersonale să coreleze unele cu altele. Însă competenţele legate de IE pot să nu fie reciproc şi pozitiv corelate: un director fără scrupule poate fi foarte automotivat, dar, spre exemplu, lipsit de empatie. În măsura în care se poate imagina, gestionarea situaţiilor emoţionale poate fi influenţată de o varietate de competenţe fără legătură unele cu altele. În acest caz, termenul IE (ca şi termenul *stres*) poate fi o etichetă utilă pentru un vast domeniu de studiu, dar fără să identifice un construct psihologic cu sens.

Adaptarea poate depinde de situaţie. Persoanele cu o IE înaltă trebuie să o exprime într-o varietate de situaţii. De exemplu, persoanele cu un bun control al impulsurilor sunt capabile să reziste calitativ diferitelor impulsuri. Din nou, lucrurile nu stau neapărat aşa: un pacient cu o tulburare alimentară poate să se priceapă foarte bine să reziste tuturor impulsurilor cu excepţia dorinţei de a mânca.

Specificitatea situaţiei în adaptare (măsura în care caracteristicile personale stabile se generalizează la situaţii diferite) este una dintre problemele fundamentale abordate de cercetătorii care studiază personalitate (Matthews şi Deary, 1998).

Generalitatea situaţională implică şi ea posibilitatea de a transfera aptitudinile.

Una din caracteristicile inteligenţei generale este că aptitudinile cognitive sunt adaptate la noile probleme (Sternberg, 1985); IE trebuie asociată cu o flexibilitate de aplicare similară.

Adaptarea poate depinde de criteriu. Se presupune că o IE înaltă aduce o multitudine de beneficii: împlinire personală, popularitate, bogăţie şi virtute morală

(Goleman, 1995). Cu toate acestea, diferitele tipuri de coping pot fi adaptative în funcţie de anumite criterii, dar inadaptative în funcţie de altele. Mai mult, atributele unei IE reduse pot aduce uneori beneficii adaptative. Un criminal cu empatie redusă poate prospera

material fără să se simtă tulburat de remuşcări, de exemplu. Oamenii pot înlocui beneficiile adaptative unele cu altele: fumătorii şi consumatorii de alcool pot considera că schimbările dispoziţionale şi de funcţionare socială aduc o compensaţie mai mult decât suficientă pentru riscurile de sănătate, considerând că este mai bine să ai ceea ce pare a fi o viaţă scurtă şi fericită, decât una lungă şi nefericită.

Problemele ridicate de această critică conceptuală a IE sunt dificile, iar dovezile empirice, limitate. În acest capitol, vom trece în revistă trei arii de cercetare care oferă unele indicaţii iniţiale pentru viabilitatea ei în calitate de concept ce controlează copingul adaptativ. Prima cuprinde cercetările de coping cu evenimentele de viaţă pentru a stabili dacă strategiile adaptative şi inadaptative se pot diferenţia. A doua arie de cercetare vizează studiul personalităţii: există o trăsătură sau trăsături care guvernează adaptativitatea copingului în diferite situaţii şi pentru criterii diferite de adaptare? Cea de-a treia arie este aceea a intervenţiilor împotriva stresului şi tulburărilor emoţionale. În ce măsură intervenţiile promovează o ameliorare generală a funcţionării emoţionale? în încheiere, prezentăm o reevaluare a dovezilor aduse de literatura de cercetare în sprijinul existenţei unui set integrat de competenţe de coping cu dificultăţile emoţionale, set generalizabil la situaţii diferite şi adaptativ fără echivoc.

COPINGUL ŞI ADAPTAREA

Literatura psihologică actuală consideră copingul un proces activ, interacţionând cu alţi factori precum factorii de personalitate şi aptitudinile de gestionare a stresului (Zeidner şi Saklofske, 1996). Modelul tranzacţional (Lazarus, 1993; Lazarus şi Folkman, 1984) sugerează o posibilă conceptualizare a ei ca bază psihologică pentru copingul adaptativ, dar sunt necesari doi paşi pentru a stabili dacă acest mod de definire este valid. În primul rând, trebuie să putem discrimina copingul adaptativ de cel inadaptativ. În contextul cercetărilor de coping, termenul *adaptativ* se referă la „eficienţa copingului în ameliorarea rezultatelor adaptării" (Lazarus, 1993, p. 237). Comportamentul de coping adaptativ sau funcţional reduce impactul iniţial al stresului şi asigură un sentiment de autovalorizare şi completitudine cu trecutul personal şi viitorul anticipat. Decizia privind caracterul adaptativ al anumitor strategii de coping necesită o analiză a factorilor situaţionali (de exemplu, natura stresorului, gradul şi cronicitatea sa), factori personali (de exemplu, personalitatea şi

credinţele despre resursele de coping şi eficienţa lor) şi natura rezultatului adaptativ.

Al doilea pas în conceptualizarea copingului adaptativ şi al IE este diferenţierea celor două constructe. Dacă IE nu este mai mult decât un instantaneu al totalului eforturilor de coping ale subiectului într-o anumită interacţiune, constructul este redundant şi nu adaugă nimic la informaţia oferită de modelele de stres existente. În modelul lui Lazarus (1991), există o interacţiune dinamică între coping şi evaluarea sensului personal, care la rândul ei depinde de baza de cunoştinţe stabile pe care o aduce persoana în situaţia solicitantă. IE presupune că anumite persoane achiziţionează o bază de cunoştinţe despre competenţe care le permite o facilitare generală a modului în care abordează interacţiunile emoţionale. Pentru a examina mai profund ipoteza, vom discuta în continuare despre problemele conceptuale ridicate de modelul tranzacţional, criteriile de evaluare ale adaptativităţii şi cercetările empirice privind eficienţa copingului.

Conceptualizarea adaptării în modelul tranzacţional

Definirea modului eficient de tratare a emoţiilor este determinată în primul rând de modelul teoretic sau paradigma care ghidează cercetarea (Folkman şi colaboratorii, 1991). Modelele psihodinamice presupun în general o ierarhie de coping şi mecanisme de apărare în care unele procese sunt considerate superioare altora. Haan (1977) a clasificat procesele eului ca adaptative sau inadaptative în funcţie de: gradul relativ redus de distorsionare a realităţii, orientarea lor spre viitor şi permisivitatea gratificării impulsurilor şi exprimării afectelor. Spre deosebire de acest model, modelul tranzacţional de stres se centrează pe schimbarea eforturilor cognitive şi comportamentale necesare pentru gestionarea solicitărilor specifice evaluate ca dificile sau depăşind resursele persoanei (Folkman şi colaboratorii, 1991). Modelele interacţioniste solicită o definiţie contextuală a eficienţei gestionării unei situaţii încărcate emoţional (de exemplu, ce se spune, se gândeşte sau se realizează într-o anumită situaţie). Astfel, *într-o situaţie dată* copingul adaptativ ne protejează modificând sau eliminând condiţiile care produc stres sau prin menţinerea consecinţelor emoţionale în limitele capacităţii noastre de gestiune (Zeidner şi Hammer, 1990). Copingul eficient poate proteja împotriva perturbărilor fiziologice, suferinţei emoţionale şi efectelor negative asupra sănătăţii, toate acestea fiind consecinţe posibile în

momentul în care o persoană se angajează în comportamente care implică o asumare a riscului

(cursele de maşini) sau abuzul de stupefiante/alcool.

Folosirea unora dintre aceste strategii poate împiedica, şi nu stimula comportamentele de promovare a sănătăţii. Deşi negarea şi refugiul în reverie pot întârzia, de exemplu, căutarea ajutorului medical care ar putea salva viaţa persoanei în cazul unor dureri în piept, la fel se poate întâmpla şi în cazul folosirii exagerate a strategiilor de căutare a informaţiilor. Însă, în multe cazuri nu putem judeca dinainte anumite strategii folosite în gestionarea situaţiilor din interacţiunile emoţionale stresante ca fiind universal adaptative sau inadaptative.

În schimb, trebuie să ne întrebăm pentru cine şi în ce condiţii un anumit mod de coping are consecinţe adaptative. Modelul tranzacţional are implicaţii suplimentare pentru conceptualizarea relaţiilor dintre comportamentele emoţional inteligente şi consecinţe.

Determinismul temporal în coping. Deoarece un episod stresant evoluează şi se dezvoltă în timp, există o interacţiune continuă între evaluare, coping şi reacţiile emoţionale şi somatice, fiecare răspuns fluctuând pe măsură ce se desfăşoară tranzacţia (Lazarus şi Folkman, 1984). Astfel, o anumită strategie de coping poate fi mai eficientă într-un anumit stadiu al unei interacţiuni stresante sau într-un anumit interval de timp, mai degrabă decât în altul (Auerbach, 1989).

De exemplu, dacă comportamentele centrate pe emoţie pot fi mai adaptative după un examen, comportamentele proactive ar fi probabil mai adaptative înainte de examen, când se mai poate face ceva pentru a schimba rezultatele

(vezi, de exemplu, Folkman şi Lazarus, 1985). De asemenea, anumite strategii utile într-un anumit interval pot să nu mai fie utile în alt interval de timp. De exemplu, demisionarea dintr-o poziţie academică înaltă din cauza interacţiunilor conflictuale cu decanul poate fi o strategie de coping mai adaptativă într-un moment în care există o lipsă de cadre în domeniul academic decât în momente cu rate de şomaj mare, când poziţiile academice sunt foarte rare.

Determinismul reciproc. Relaţiile cauzale între strategii emoţional inteligente şi indicatorii rezultatelor sunt foarte probabil multidirecţionale şi nu liniare, reflectând interacţiunile dinamice persoană-situaţie (Lazarus şi Folkman, 1984).

Indicatorii comportamentelor eficiente, adesea considerate variabile independente, pot funcţiona ca variabile independente într-un proces complex de tranzacţii reciproce care se succed în timp. Eforturile de gestionare a stresului nu trebuie confundate cu rezultatele (Lennon, Dohrenwend, Zautra şi Marbach, 1990), dar trebuie să se recunoască şi faptul că factorii de coping şi rezultat pot să se influenţeze reciproc unii pe alţii pe măsură ce tranzacţia se desfăşoară.

Funcţiile multiple ale comportamentelor de coping. Fiecare acţiune poate avea mai mult de o funcţie, depinzând de contextul psihologic în care se produce. Strategiile centrate pe probleme, de exemplu, pot şi ele regla emoţiile, cum se întâmplă în antrenamentul pentru vorbitul în public, care reduce teama de a urca pe scenă. Similar, strategiile centrate pe emoţii (ca umorul, exerciţiile de relaxare, tranchilizantele) pot avea funcţii centrate pe problemă, dacă sunt eficiente în reducerea anxietăţii sau a altor emoţii aversive care împiedică funcţionarea la nivel comportamental. Numai funcţia specifică a comportamentului şi nu acţiunea în sine indică dacă o strategie poate fi emoţional inteligentă. Prin urmare, metodele actuale de cercetare a stresului eşuează adesea să furnizeze informaţii suficiente. Putem descoperi că încercăm să comparăm persoane care nu numai că se luptă cu stresori diferiţi folosind mecanisme de coping diferite, dar şi utilizează aceleaşi comportamente în scopuri diferite. În acest caz, devine imposibilă repartizarea variabilităţii rezultatelor între factorii personali, situaţionali şi strategici sau în ceea ce priveşte interacţiunile dintre ei.

Interacţiuni între comportamentele de coping şi alţi factori. Comportamentele de coping trebuie să interacţioneze cu parametrii situaţionali având un impact asupra rezultatelor adaptative şi inadaptative. De exemplu, comportamentele de tip evitant (precum refugiul în reverie, detaşarea sau amânarea) ar fi ineficiente dacă ar fi folosite de studenţi care se află în perioada de evaluare academică – aceştia ar trebui să se gândească, în schimb, la problemele lor de învăţare. Pe de altă parte, detaşarea poate fi o reacţie adaptativă pentru aceleaşi persoane când se vor confrunta cu o situaţie negativă şi nemodificabilă, precum o boală gravă în familie.

Contextul copingului: factori sociali şi culturali. Evaluările comportamentelor emoţional inteligente eficiente trebuie să ţină cont

de factori sociali

(Weidner şi Collins, 1992) şi culturali (Marsella, Devos şi Hsu, 1985) generali.

Metodele preferate de coping şi eficienţa percepută trebuie evaluate în funcţie de un grup social sau cultural, de valorile, normele, perspectiva asupra lumii, simbolurile şi orientările grupului. Să luăm, de exemplu, o mamă care se dedică părinţilor săi bolnavi în detrimentul bebeluşului său nou-născut. Evaluarea acestei abordări nu este doar ştiinţifică ci şi morală şi poate fi diferită într-o societate tradiţională faţă de societatea modernă centrată pe copil. Evaluarea eficienţei comportamentului de coping trebuie să fie investigată şi din punct de vedere al răspunsului normativ la un stresor. În principiu, orice persoană îndoliată manifestă suferinţă, depresia fiind o trăsătură comună, astfel încât lipsa suferinţei poate să nu fie un semnal de aptitudini eficiente de coping. Cu toate acestea, standardele normative trebuie folosite cu atenţie în evaluarea unui comportament ca fiind emoţional inteligent, în special în situaţii de dificultate extremă.

Alegerea criteriilor de evaluare a rezultatelor

Alegerea criteriilor de adaptare nu trebuie privită cu superficialitate, deoarece concluziile privind eficienţa copingului variază în funcţie de criteriile alese pentru evaluarea rezultatelor (Meneghan, 1982). Comportamentele de coping sunt centrate şi structurate în jurul anumitor obiective, probleme şi tipuri de dificultăţi numite *sarcini de coping* (Cohen şi Lazarus, 1979). De exemplu, sarcinile copiilor cu părinţi divorţaţi includ acceptarea desfacerii căsătoriei, detaşarea de conflictul parental, acceptarea pierderilor multiple asociate cu divorţul şi rezolvarea sentimentelor de autoculpabilizare şi furie (Wallerstein, 1983). Copingul se centrează în general pe cinci sarcini principale (Cohen şi Lazarus, 1979): reducerea condiţiilor de mediu vătămătoare şi creşterea şanselor de recuperare; tolerarea sau acomodarea la evenimentele sau realităţile negative; menţinerea unei imagini de sine pozitive; menţinerea echilibrului emoţional şi reducerea stresului emoţional; şi menţinerea unei relaţii satisfăcătoare cu mediul. În situaţia ideală un coping reuşit trebuie să ducă la rezolvarea satisfăcătoare a sarcinii cu puţine conflicte suplimentare şi puţine consecinţe reziduale, menţinând în acelaşi timp o stare emoţională pozitivă (Pearlin şi Schooler, 1978). În cele ce urmează, prezentăm cele mai importante criterii de evaluare a

eficienţei copingului şi rezolvării de probleme în funcţie de rezultate (Meneghan, 1982; Pearlin şi Schooler, 1978;

Taylor, 1986).

Rezolvarea conflictelor sau a situaţiei stresante. Copingul trebuie să fie un instrument de reducere sau eliminare a situaţiei stresante, în măsura posibilului.

Reducerea reacţiilor fiziologice şi biochimice. Se consideră că eforturile de coping sunt eficiente dacă reduc activarea şi indicatorii săi generali (precum frecvenţa cardiacă, presiunea sanguină, respiraţia sau conductibilitatea pielii), deşi copingul activ în sine pare să fie acompaniat de modificări fiziologice precum secreţia crescută de catecolamine. Pe termen lung, copingul eficient trebuie să se asocieze cu o sănătate fizică mai bună (Steptoe, 1991).

Reducerea stresului. Copingul adaptativ implică, de obicei, succesul în controlul stresului emoţional disfuncţional şi în păstrarea nivelului anxietăţii în limite controlabile.

Funcţionarea socială normativă. Copingul adaptativ este evaluat în relaţie cu modele normative de funcţionare socială care reflectă evaluarea realistă a evenimentelor. Devierea comportamentului de la normele social-acceptate poate fi un semn de coping inadaptativ, cu toate că normele sunt adesea discutabile şi valorile personale şi sociale pot fi diferite.

Revenirea la activităţile dinainte de apariţia stresului. În măsura în care eforturile de coping ale oamenilor le permit acestora să-şi reia activităţile de rutină, copingul poate fi considerat eficient. Însă, o schimbare importantă în stilul de viaţă al unei persoane în urma unui eveniment stresant poate fi mai degrabă un indicator al succesului decât al insuccesului, mai ales dacă stilul de viaţă anterior al persoanei nu era tocmai ideal dintr-un anumit punct de vedere.

Starea de bine personală a subiectului şi a celorlalţi afectate de situaţie. Este vorba de parteneri de viaţă, copii, părinţi, colaboratori, prieteni şi vecini. Starea de bine poate fi exprimată sub forma unui sentiment pozitiv şi a stimei de sine pozitive.

Eficienţa percepută. Eficienţa percepută implică afirmaţiile respondenţilor că o anumită strategie sau abordare a fost utilă pentru ei într-un anumit mod. Însă, aceste mărturii pot avea o relaţie incertă cu efectele observate. Evaluarea eficienţei comportamentelor emoţional inteligente aplicate trebuie să ţină cont de context şi de

evenimentul respectiv. De exemplu, indicatorii de rezultat relevanţi pentru pacienţii spitalizaţi care au pentru prima dată o operaţie de by-pass coronarian ar putea include durata internării în spital, progresul spre deplasare independentă şi viteza recuperării (Carver, Scheier şi Pozo, 1992). Cu toate acestea, nu există criterii universale pentru evaluarea eficienţei copingului. Soluţionarea cu succes a unei probleme stresante poate însă împiedica sau afecta capacitatea de rezolvare a altei probleme (de exemplu, lucrul peste program pentru progresul profesional poate contribui la eşecul căsătoriei). Adaptarea este un proces complex care trebuie considerat un construct multivariat şi evaluat în funcţie de un număr de criterii.

Cercetări empirice privind eficienţa copingului în ciuda progreselor recente înregistrate la nivel teoretic, în cercetare şi evaluare, problema eficienţei diferitelor strategii de coping este încă supusă dezbaterilor. Care comportamente emoţional inteligente sunt cele mai eficiente pe termen scurt şi pe termen lung, în care contexte şi pentru cine constituie un puzzle conceptual şi empiric. Comportamentele folosite de oameni în situaţii de stres sunt adesea conceptualizate în termenii categoriilor fundamentale de coping, precum strategiile centrate pe emoţii şi pe sarcină descrise anterior. Endler şi

Parker (1990) au propus că evitarea problemei prin autodistragere să constituie o a treia categorie fundamentală.

Teoreticienii au subliniat adesea efectele pozitive ale strategiilor centrate pe problemă şi efectele negative ale copingului centrat pe emoţii asupra consecinţelor psihologice, mai ales atunci când situaţia periculoasă poate fi evitată prin reacţia subiectului (Lazarus şi Folkman, 1984). Deşi comportamentul centrat pe emoţie sau evitarea pot ajuta la menţinerea echilibrului emoţional, un răspuns adaptativ la situaţiile remediabile necesită însă activităţi de rezolvare a problemelor pentru gestionarea pericolului. Comportamentele active sunt preferate de majoritatea subiecţilor şi sunt foarte eficiente în reducerea stresului (Gal şi

Lazarus, 1975). Comportamentele active oferă un sentiment de control asupra agentului stresant, deplasarea atenţiei de la problemă şi descărcarea energiei apărute prin expunerea la eveniment. Strategiile care nu implică rezolvarea de probleme sunt folosite din ce în ce mai mult când sursa stresului este neclară, când există o lipsă de

cunoştinţe de gestionare a stresului sau când nu se poate face mare lucru pentru eliminarea acestuia (Pearlin şi Schooler, 1978).

Rezultatele cercetărilor privind adaptarea la comportamentele de evitare sunt amestecate. Pe de o parte, există o multitudine de informaţii care arată că evitarea este în general asociată pozitiv cu suferinţa concomitentă şi că poate avea consecinţe negative (Aldwin şi Revenson, 1987; Billings şi Moos, 1984;

Mullins şi colaboratorii, 1991). O analiză a literaturii (Zeidner şi Saklofske, 1996)

a sugerat că tipurile de coping evitant (precum confuzia între dorinţe şi realitate, fuga de realitate sau escapismul, eforturile manifeste de negare şi autodistragerea sau ştergerea subiectului din minte) funcţionează de obicei împotriva subiectului şi nu în avantajul acestuia. Evitarea este legată de afectarea performanţei obiective (Matthews şi Campbell, 1998). Pe de altă parte, evitarea cognitivă poate fi un mod eficient de a face faţă stresorilor cu durată limitată (precum zgomotul, durerea sau procedurile medicale incomode) (Suls şi Fletcher, 1985).

Evitarea poate furniza persoanei o „pauză" psihologică şi o ocazie de a scăpa de presiunile constante ale situaţiei stresante (Carver şi colaboratorii, 1992). Roger, Jarvis şi Najarian (1993) susţin că există beneficii pentru „copingul prin detaşare", care abordează problema fără ca persoana să se simtă direct implicată sau ameninţată. Pearlin şi Schooler (1978) au descoperit că strategiile de distanţare au avut cel mai mare succes în soluţionarea situaţiilor stresante impersonale.

Analog, strategiile prin care individul angajat şi implicat alături de persoanele importante din viaţa sa au avut cel mai mare succes în reducerea suferinţei emoţionale în situaţii mai personale.

Unele strategii par indaptative prin natura lor pentru gestionarea stresului.

Deşi alcoolul şi medicamentele pot furniza o uşurare de moment, în final persoana se regăseşte într-o situaţie mai proastă decât înaintea folosirii lor. Cercetările prin analiză factorială sugerează un cluster de strategii teoretice adaptative: copingul activ, planificarea, suprimarea activităţilor concurente, copingul prin cumpătare/ moderaţie, reîntărirea pozitivă, căutarea suportului social şi reevaluarea pozitivă. Al doilea grup a inclus negarea, dezangajarea

comportamentală, centrarea pe emoţii şi alcoolismul (Carver, Scheier şi Weintraub, 1989).

Deşi unele cercetări susţin legătura între copingul activ şi starea de bine (Aldwin şi Revenson, 1987; Aspinwall şi Taylor, 1992), s-a raportat efectul opus pentru un stresor focal (Bolger, 1990; Mattlin, Wethington şi Kessler, 1990).

În mod similar, unele cercetări sugerează că un coping centrat pe emoţie este dezadaptativ şi amplifică stresul (Folkman, Lazarus, Gruen şi de Longis, 1986), dar s-a raportat şi modelul opus (Baum, Fleming şi Singer, 1983). Deşi multe persoane susţin că menţinerea suferinţei în limite controlabile reflectă o bună adaptare, cercetările arată că unii subiecţi (precum cei bolnavi de cancer şi cu leziuni ale coloanei vertebrale) pot avea rezultate mai bune pe termen lung dacă îşi exprimă emoţiile iniţiale în loc să aleagă un comportament moderat (Wortman, 1983). Baum şi colaboratorii (1983) a raportat că şi comportamentele centrate pe emoţii au fost adaptative în abordarea unui dezastru tehnologic, fiindcă acestea au crescut sentimentul controlului personal.

Copingul centrat pe emoţii poate fi un concept prea vast şi eterogen pentru a caracteriza diferitele strategii orientate pe sine folosite de oameni. Strategiile centrate pe emoţii includ atât strategiile care, la nivel superficial, par benefice, precum acceptarea unui eveniment sau reevaluarea sa ca experienţă de învăţare şi strategii cu tonalitate negativă precum autoculpabilizarea. Scala de coping emoţional construită de Endler şi Parker (1990) vizează mai mult autoculpabilizarea decât reevaluarea pozitivă şi mai multe cercetări sugerează că acest stil de coping este asociat cu consecinţe negative (Deary şi colaboratorii, 1996). Morgan, Matthews şi Winton (1995), de exemplu, au descoperit că victimele inundaţiei care au avut scoruri înalte la scala de centrare pe emoţii Endler şi Parker (1990)

au fost mai înclinate să raporteze niveluri înalte ale simptomatologiei traumatice, chiar şi după eliminarea statistică a efectelor gravităţii inundaţiei. Matthews, Schwean, Campbell, Saklosfke şi Mohamed (2000) sugerează că strategiile centrate pe emoţie pot fi diferenţiate funcţional în termenii scopurilor urmărite.

Ei realizează o distincţie conceptuală între *copingul paliativ*, menit să reducă sentimentele negative imediate, *transformarea personală*, care urmăreşte producerea schimbărilor durabile în

atitudinea faţă de problemă şi *rezolvarea de probleme ruminativă*, care urmăreşte analiza detaliată a semnificaţiei personale determinate de problemă. Strategiile ruminative tind să genereze stări de îngrijorare prelungită, care sunt adesea disfuncţionale (Wells şi Matthews, 1994).

Salovey şi colaboratorii (1999) susţin că un coping dezadaptativ poate fi o consecinţă a dificultăţilor de procesare a materialului emoţional (cu alte cuvinte, copingul dezadaptativ este rezultatul unei IE reduse). De exemplu, ruminarea poate fi o consecinţă a incapacităţii de înţelegere a experienţei emoţionale. Analog, claritatea gândirii şi experienţei par să promoveze starea de bine şi reglarea activă a dispoziţiei. Deschiderea emoţională şi folosirea suportului social pot promova transformarea personală adaptativă (Pennebaker, 1997). Legătura dintre problemele de gestionare a emoţiilor şi copingul ineficient este susţinută de cercetările privind alexitimia, o incapacitate asociată cu dificultăţile descrierii şi identificării sentimentelor. Alexitimia este legată atât de o IE redusă, evaluată cu scala Bar-On (Parker, Taylor şi Baghy, sub tipar), cât şi de un model de coping disfuncţional: centrare slabă pe problemă şi înaltă pe emoţii şi evitarea sau distragerea (Parker, Taylor şi Baghy, 1998).

Generalizări empirice ale comportamentelor emoţional-inteligente adaptative

Puţine principii neechivoce au fost descoperite în cei 30 de ani de cercetări privind copingul, dar în prezent putem propune unele generalizări provizorii despre comportamentele adaptative culese din literatura despre coping (pentru o analiză a cercetărilor privind copingul, vezi Lazarus, 1993).

Strategiile funcţionează cu rezultate modeste dar numai uneori şi la anumite persoane. Unele tipuri de răspunsuri la unele tipuri de situaţii şi exigenţe sunt frecvent dezamăgitoare (Pearlin, 1991), oferind argumente foarte slabe pentru puterea copingului în procesul de soluţionare a situaţiei stresante. Dificultăţile metodologice şi carenţele cercetărilor pot explica o parte dintre aceste rezultate mai puţin robuste descoperite.

Răspunsurile nu sunt uniform adaptative. Rezultatele unui anumit stil de coping sunt determinate de interacţiunea nevoilor şi preferinţelor personale cu constrângerile situaţiei respective. Copingul adaptativ necesită o bună potrivire între tranzacţia persoană-mediu, evaluarea pe care o face persoana şi comportamentul de coping

rezultat (Lazarus şi Folkman, 1984; Lazarus, 1993). Deci, strategiile adesea considerate inadaptative (de exemplu, evitarea şi distanţarea) pot fi adaptative în anumite circumstanţe şi viceversa. Copingul centrat pe problemă este mai adaptativ în situaţiile considerate ca transformabile, în timp ce copingul centrat pe emoţii este cel mai bine folosit în situaţii nemodificabile (Lazarus şi

Folkman, 1984). Comportamentele emoţional inteligente trebuie să se potrivească şi cu evaluările factorilor personali (de exemplu, valorile, obiectivele şi credinţele) şi de control şi cu opţiunea de a păstra sau abandona obiectivele în funcţie de circumstanţe.

Strategiile adaptative variază inter şi intra individual. Eforturile centrate pe sarcină (precum învăţarea) pot fi activate de anumite persoane la anunţarea unui examen. Alţii amână şi se plâng de curs sau profesor, dar pot totuşi folosi metode adaptative de gestionare a altor agenţi stresori. Se produc şi interacţiuni persoană-situaţie; de exemplu, un student poate folosi strategii centrate pe problemă cu foarte puţin pricepere şi mai puţin succes decât alt student care foloseşte strategii centrate pe emoţii pentru reducerea anxietăţii.

Comportamentele adaptative implică un repertoriu flexibil şi o combinaţie de strategii de coping. Oamenii tind să folosească atât copingul centrat pe emoţii cât şi cel centrat pe problemă în gestionarea majorităţii evenimentelor stresante. Acest lucru pare eficient deoarece permite atât reglarea emoţiei cât şi gestionarea stresorului (Lazarus şi Folkman, 1984). De exemplu, furtul unei posesiuni personale poate desigur produce o oarecare furie şi persoana poate exprima acest lucru în conversaţia cu prietenii sperând să i se întâmple vinovatului

„Ce-i mai rău", dar în acelaşi timp, raportând furtul la poliţie, sunând la compania de asigurări pentru compensaţii şi ridicând nivelul securităţii personale. Un repertoriu larg de resurse de coping folosite în mod creativ şi flexibil poate creşte adaptativitatea copingului. Un număr de cercetări (de exemplu, Mattlin şi colaboratorii, 1990; Pearlin şi Schooler, 1978; Wethington şi Kessler, 1991) sugerează că un profil versatil de coping este asociat cu o bună adaptare, dar efectele sunt mai degrabă modeste. Deşi o mai mare flexibilitate poate fi legată de o adaptare emoţională mai bună (Mattlin şi colaboratorii, 1990), reacţiile multiple de coping într-o anumită perioadă pot reflecta un coping ineficient (Carver şi colaboratorii, 1993).

Răspunsurile emoţional inteligente pot influenţa unele rezultate, dar nu pe toate. Un anumit comportament poate influenţa diferit varietatea rezultatelor

(Silver şi Wortman, 1980). Diferiţii indicatori nu corelează înalt. Mai mult, fiecare strategie de coping are beneficii şi costuri proprii. De exemplu, negarea severităţii bolii unui partener poate reduce suferinţa emoţională, dar poate afecta negativ grija acordată acestuia.

Adaptabilitatea anumitor strategii poate varia de-a lungul fazelor unui eveniment stresant. Relevanţa şi eficienţa unei anumite reacţii la o întâlnire stresantă variază în funcţie de faza tranzacţiei stresante. Negarea poate interfera cu detecţia şi tratamentul cancerului de sân în stadiul incipient al bolii. În urma diagnosticului, negarea reacţiilor emoţionale personale sau a implicaţiilor bolii care pun în pericol viaţa pot avea efecte diferite (Carver şi colaboratorii, 1993).

Strategiile de evitare pot fi eficiente pentru stresorii cu efect de scurtă durată, dar strategiile neevitante pot fi eficiente pentru stresorii cu efect pe termen lung (Suls şi Fletcher, 1985). Un răspuns pozitiv asociat cu starea de bine pe termen scurt

(de exemplu, păstrarea speranţei că un partener declarat dispărut în misiune va fi găsit) poate fi asociată negativ cu starea de bine, dacă persistă un număr de ani.

Evenimentele stresante existente pot epuiza individul şi pot conduce la folosirea unor strategii de coping mai puţin eficiente în timp ce persoana se află sub stres continuu (Aldwin şi Revenson, 1987). Copingul poate fi mai puţin eficient la persoanele expuse la dificultăţi cronice comparativ cu stresul acut (pentru exemple vezi, Wethington şi Kessler, 1991). Astfel, puterea anumitor strategii de a promova adaptarea poate deveni mai slabă pe măsură ce stresul continuă. Mai mult, unele situaţii pot fi atât de greu de soluţionat, încât rezistenţa este mai eficientă decât acţiunea.

Adaptarea la reacţiile emoţionale poate fi disfuncţională. Emoţiile provocate nouă şi altora de evenimentele problematice pot stânjeni copingul adaptativ. Dificultăţile de înţelegere a emoţiilor pot induce ruminarea dezadaptativă

(Salovey şi colaboratorii, 1999), iar emoţiile pot activa tendinţe de acţiune inadecvată precum agresiunea în cazul furiei (Lazarus, 1991). Putem atribui copingul dezadaptativ unei IE reduse, în măsura

în care acesta reflectă dificultăţi de procesare şi reglare a emoţiilor. Nu este sigur, însă, că dificultăţile de gestionare a emoţiilor au un rol central în copingul dezadaptativ; ele pot fi doar o parte din multitudinea de factori diferiţi, sau un simptom, nu o cauză. Ruminarea poate fi o consecinţă a metacogniţiilor eronate şi a atenţiei acordate cogniţiilor autoreferenţiale (Wells şi Matthews, 1994), nu un răspuns direct la confuzia emoţională.

Dacă o persoană are aptitudini bune de rezolvare a problemelor, emoţiile insubordonate pot fi o simplă iritare care dispare când copingul eficient centrat pe problemă soluţionează favorabil evenimentul.

Influenţe asupra copingului: evaluarea şi cunoaştere

Până acum, am văzut că strategiile adaptative şi dezadaptative de coping pot fi uneori diferenţiate în sensul discutat anterior. Alegerea unei strategii de coping nu se produce independent de alţi factori: procesele şi structurile de cunoştinţe anterioare determină selecţia strategiei (Matthews şi Wells, 1996). Aceste probleme sunt abordate cel mai direct de cercetările care studiază autoreglarea, continuând de la modelul cibernetic deschizător de drumuri, formulat de Carver şi Scheier (1981), în care discrepanţele dintre starea actuală şi starea preferată iniţiază eforturile de coping menite să restabilească homeostazia. Copingul este astfel influenţat de evaluarea statusului actual şi accesul la normele personale şi ale societăţii, cu care statusul este comparat. Evaluarea poate fi descompusă în evaluare primară a perturbării echilibrului şi evaluare secundară a potenţialului individului de a face faţă perturbării şi capacitatea personală de control (Lazarus şi Folkman, 1984). Evaluarea şi copingul se află într-o interacţiune dinamică:

copingul îi transmite feedback evaluării pe măsura desfăşurării evenimentului stresant.

Până acum, analiza autoreglată reduce problema la pasul anterior. Dacă evaluarea este determinantul primar al copingului, ce determină evaluarea?

Evaluarea primară reflectă mecanisme multiple: în general, putem distinge procese de nivel inferior şi de nivel superior în evaluare, deşi unii autori pot face clasificări mai avansate (Van Reekum şi Scherer, 1997). Evaluarea de nivel inferior este un proces ascendent sau orientat spre stimul. Informaţia afectivă este procesată

automat la un stadiu incipient preatenţional al procesării (Kitayama, 1997), care stabileşte o reprezentare iniţială, grosieră a semnificaţiei stimulului, care la rândul ei alimentează procesele următoare ce solicită atenţia. Evaluarea de nivel superior este un proces descendent say orientat spre concept şi necesită procesarea controlată a propoziţiilor accesate din memoria de lungă durată (Van

Reekum şi Scherer, 1997). Tipic, este strâns legată de autoreglare şi evaluarea secundară. Modelul autoreferenţial al funcţionării executive formulat de Wells şi

Matthews (1994) identifică acest nivel al procesării ca principalul determinant al copingului şi reacţiilor de stres. Procesarea controlată a semnificaţiei stimulului şi copingul sunt orientate de informaţiile de autocunoaştere din memoria de lungă durată, reprezentate ca proceduri generale de interpretare a stimulului şi acţiune. Procesarea controlată construieşte modele de coping potrivite pentru situaţia curentă.

Deci, copingul este un rezultat complex al mai multor niveluri de evaluare şi autocunoaştere procedurală. Prin urmare, există mai multe surse de eficienţă a copingului şi astfel copingul inadaptativ poate avea diferite surse.

Procesarea de nivel inferior. Acest tip de coping inadaptativ interpretează eronat semnificaţia personală a evenimentelor. Tulburările anxioase pot fi determinate de o suprasensibilitate a evaluării automate a pericolului, deşi dovezile sunt contradictorii (Matthews şi Wells, 1999). În plus, experienţa personală poate duce la evaluări supraînvăţate, care devin inadaptative, de exemplu când un combatant veteran interpretează greşit mişcările altei persoane drept o ameninţare imediată.

Procesarea controlată. Acest tip tinde să fie înclinat spre erori, în special când atenţia subiectului este supraîncărcată. Copingul dezadaptativ poate rezulta din interpretarea greşită a unei situaţii complexe, ca atunci când un pilot interpretează greşit sursa unui mesaj neobişnuit de la instrumente.

Autocunoaşterea. Autocunoaşterea normativă accesată pentru a ghida autoreglarea poate fi inadecvată situaţiei, ca în situaţia când o persoană încalcă prin neatenţie regulile unei culturi nefamiliare.

Lipsa aptitudinilor. O persoană poate alege o strategie de coping pentru care el sau ea nu are aptitudinile de implementare eficientă.

Confruntarea cu un coleg pentru o problemă poate agrava lucrurile dacă subiectul nu are aptitudinile sociale sau asertive adecvate.

Limitări procesuale. Persoana poate alege o strategie cu potenţial de succes şi să eşueze în implementarea ei eficientă datorită limitărilor de procesare. La persoanele anxioase, tentativele de rezolvare de probleme pot fi obstrucţionate de o slabă capacitate de concentrare (Zeidner, 1998).

În concluzie, succesul sau eşecul copingului are multe surse, legate de procese şi structuri mentale calitativ diferite. Pare improbabil ca IE să rezide exclusiv într-o sursă psihologică unică. O persoană poate „citi" o situaţie adecvat şi poate eşua în alegerea şi implementarea unei strategii eficiente de coping. Un candidat la un examen poate şti exact ce i se cere fără să posede cunoştinţele relevante pentru test sau aptitudinile verbale pentru a transpune aceste cunoştinţe în răspunsuri clare. Analog, aptitudinile avansate de coping comportamental pot deveni complet inutile în urma unei interpretări greşite fundamentale a situaţiei.

Operatorii de la centrala nucleară de la Cernobîl erau profesionişti versaţi, dar nu au reuşit să controleze reactorul nuclear deoarece au diagnosticat greşit problema fizică iniţială (Reason, 1987). Prin urmare, niciun proces IE nu controlează singur succesul adaptativ, după cum factorul numit viteză de procesare este şi el considerat (în mod discutabil) uneori răspunzător pentru inteligenţa generală.

Persoana mai adaptată trebuie diferenţiată de un subiect mai slab adaptat în baza unui număr de procese distincte. Procesele care susţin analiza şi reglarea emoţiilor, considerate centrale pentru IE (Salovey şi colaboratorii, 1999), pot forma un subset al acestor procese, dar nu sunt responsabile pentru totalitatea adaptării. Chiar şi persoanele care „sunt în contact cu sentimentele proprii" pot eşua în adaptarea eficientă în urma diferitelor deficienţe cognitive enumerat emoţiei sus. Astfel, ne putem întreba dacă există o interrelaţie între funcţionarea proceselor emoţionale şi a celor neemoţionale vizate care să dea coerenţă conceptului de IE. Aceasta este o întrebare ce ţine de diferenţele individuale pe care o vom aborda în secţiunea următoare.

PERSONALITATEA ŞI DIFERENŢELE INDIVIDUALE ÎN ADAPTARE

Baza psihometrică pentru inteligenţa generală este oferită de

diversitatea pozitivă, tendinţa tuturor testelor cognitive de a intercorela pozitiv. Nu este clar dacă există o diversitate convergentă comparativă pentru toate testele de procesare şi răspuns la emoţii şi un factor general care să integreze copingul adaptativ cu alte faţete ale IE. Mai mulţi autori au construit chestionare care oferă un scor global IE statistic constant. Bar-On (1997) a folosit un instrument de autoraportare pentru evaluarea diferitelor dimensiuni similare cu cele de personalitate considerate a fi asociate cu stresul şi emoţia, în timp ce Mayer, Caruso şi Salovey (1999) au folosit o baterie de teste comportamentale pentru a evalua o capacitate de a percepe, înţelege şi regla emoţiile. Aceste instrumente diferă conceptual substanţial;

de exemplu, scala Bar-On se referă explicit la stres şi adaptare, dar testele lui Mayer şi colaboratorii (1999) par să se axeze şi mai mult asupra emoţiei în sine.

Davies, Stankov şi Roberts (1998) au descoperit diferite dimensiuni legate de emoţie, printre care şi un factor de percepţie a emoţiei, corespunzător unuia dintre atributele teoretice cheie ale IE în modelul construit de Mayer şi colaboratorii (1999). Cu toate acestea, ei nu au găsit dovezi pentru existenţa unui factor general şi scalele tindeau să coreleze substanţial cu factori de personalitate binecunoscuţi, indicând o lipsă de validitate divergentă. Evident, cercetări empirice suplimentare care să urmărească evaluarea şi validarea IE pot contribui la progresul cercetării stresului. O abordare alternativă este să ne întrebăm dacă există în realitate o dimensiune unică a adaptabilităţii la stres, a cărei asociere cu indicatorii IE să poată fi explorată de cercetări viitoare. Dacă nu există un factor general de adaptare, atunci categoric, nu putem identifica IE cu un construct general al adaptării.

Diferenţele individuale de procesare cognitivă a stresului în contextul stresului, au existat cercetări ale intercorelaţiilor dintre coping şi instrumentele de evaluare. Aceste cercetări studiază relaţiile intraşi inter-situaţionale între procesele cognitive de stres. Analiza chestionarelor de coping realizată de Schwartzer şi Schwartzer (1996) arată existenţa unui consens foarte slab între cercetători privind dimensiunile copingului: modelele au între 2 şi 28 de dimensiuni. Folkman şi Lazarus (1988), de exemplu, au construit un chestionar pentru 8 dimensiuni ale copingului, deşi soţii

Schwartzer au avut dificultăţi în replicarea structurii factoriale. Modelele de coping mai generale şi poate de nivel superior, tind să impună un suport mai larg. De exemplu, modelul în trei dimensiuni generale de centrare asupra sarcinii (numită şi centrare asupra problemei), centrare asupra emoţiei şi evitare, construit de Endler şi Parker, pare să descrie atât dispoziţii generale cât şi copingul într-o anumită situaţie (Endler, Kantor şi Parker, 1994; Matthews şi Campbell, 1998). Par să nu existe dovezi pentru existenţa unui factor general de coping; cel puţin distincţia fundamentală între centrarea pe problemă, sau centrarea pe sarcină şi centrarea pe emoţie necesită două dimensiuni aproape ortogonale. De aceea, în coping nu există un singur atribut de nivel superior cu care să poată fi asociată IE.

Au existat câteva studii ale diferenţelor individuale de evaluare. Ferguson, Matthews şi Cox (1999) au descris analize factoriale exploratorii şi confirmatorii care au diferenţiat dimensiunile primare ale evaluării descrise de Lazarus – ameninţarea, pierderea şi provocarea. Analiza confirmatorie a arătat că datele au un grad slab de potrivire pentru modelul unifactorial şi ameninţarea şi provocarea erau corelate la 0,00 în cadrul modelului cel mai adecvat cu structură trifactorială. Nu există niciun factor general al evaluării. Ferguson şi colaboratorii (1999)

au descris o cercetare asupra relaţiilor dintre coping şi evaluare pe un eşantion de 268 de studenţi la master. Două tipuri de evenimente potenţial stresante au fost evaluările pierderii şi ameninţării şi au fost constant asociate cu copingul centrat pe emoţie (*r* cu valori între 0, 40 şi 0, 61) şi evitarea (*r* cu valori între 0, 24 şi

0, 43) şi evaluarea provocării a fost corelată cu copingul centrat pe sarcină (r cu valori între 0, 24 şi 0, 28). După cum era de aşteptat din modelul tranzacţional, evaluarea şi copingul au fost intercorelate, dar nu au apărut multe rezultate care să indice existenţa unui factor general.

Matthews, Hillyard şi Campbell (1999) au studiat diferenţele individuale în metacunoaştere, adică evaluarea gândurilor proprii şi a semnificaţiei lor personale într-un studiu al anxietăţii. Ei au inclus scale pentru metacogniţii, îngrijorare şi coping în situaţii solicitante din punct de vedere mental. Analiza factorială a indicatorilor dispoziţionali a discriminat doi factori ortogonali legaţi de (1) conştientizarea generală a metacogniţiilor, îngrijorare şi centrarea pe

emoţie; şi (2)

folosirea copingului centrat preferenţial pe sarcină faţă de evitare şi centrarea pe emoţii. Al doilea factor a fost numit *coping adaptativ*, dar explica foarte puţin din varianţa evaluărilor personale ale gândurilor subiective. Ambii factori au prezis independent scorurile la Testul Dispoziţional de Anxietate (*Dispoziţional Test Anxiety Measure*) Saranson (1984).

Mai mult, scorurile factorilor au prezis slab diferenţele individuale de coping la un anumit eveniment. Din nou, niciun construct unic nu a diferenţiat subiecţii cu cogniţii presupus adaptative de subiecţii cu cogniţii posibil inadaptative. O persoană poate descrie folosirea unor strategii de coping mai funcţionale, simultan cu o conştientizare înaltă a metacogniţiilor şi îngrijorare (presupusă ca inadaptativă). În plus, o persoană poate descrie folosirea tipic a strategiilor de coping inadaptative şi o metacunoaştere înaltă raportând în acelaşi timp folosirea unor strategii dezadaptative, precum centrarea pe sarcină în cadrul examenului respectiv.

Trăsături ale inteligenţei emoţionale

Până acum, am văzut că deşi există unele relaţii între procese funcţional distincte, indivizii manifestă caracteristic şabloane complexe de caracteristici cognitive, care nu sunt nici universal adaptative, nici inadaptative (Zeidner şi Matthews, 2000). Aceste date nu sugerează niciun construct clar al IE în domeniul stresului, dar IE poate fi validă într-un sens mai larg dacă s-ar putea arăta existenţa unei sau unor trăsături de personalitate constant asociate cu o varietate de cogniţii adaptative. Trăsăturile generale precum nevrotismul şi extraversia diferă prin corelaţiile lor cu o mare varietate de indici psihologici disparaţi, chiar dacă multe din magnitudinile corelaţiilor sunt mici. Conceptual este posibil ca procesele de stres adaptative A, B şi C să fie independente unul de altul, dar corelate cu o anumită trăsătură. În acest caz, am putea identifica IE cu dispoziţia de a procesa stimulii legaţi de stres într-o manieră adaptativă, fără a lega ei de un anumit proces.

Teoria contemporană a personalităţii (vezi Matthews şi Deary, 1988, pentru o prezentare a literaturii) nu recunoaşte niciun factor general. Se adoptă o perspectivă ierarhică în cadrul căreia trăsăturile pot fi descrise fie în termenii unui număr redus de superfactori generali, precum dimensiunile modelului *Big Five*, sau în termenii unui

număr mai mare de trăsături de nivel mediu. Vulnerabilitatea la stres a fost asociată atât cu superfactorul nevrotism N, cât şi cu diferite trăsături de nivel mediu care tind să coreleze cu N, precum anxietatea-trăsătură, pesimismul, atribuirea controlului asupra situaţiilor (locus of control) în exterior şi conştiinciozitatea (Matthews, Saklofske, Costa, Deary şi Zeidner, 1998).

Există unele motive pentru asocierea lui N cu o IE redusă, nu în ultimul rând pentru faptul că N este substanţial corelat cu scorurile reduse la scala Bar-On

(Bar-On, comunicare personală, 2 iulie, 1999), ca şi alte constructe cu tonalitate afectivă negativă precum diferiţii indicatori ai depresiei şi anxietăţii (Bar-On, 1997). În general, indivizii cu un N înalt par dezavantajaţi în situaţiile stresante.

Subiecţii cu un N înalt afirmă niveluri mai înalte de suferinţă emoţională acută şi cronică şi par mai vulnerabili la tulburările emoţionale de intensitate clinică;

există şi dovezi din ce în ce mai numeroase pentru efectele cauzale ale N asupra suferinţei (Matthews şi Deary, 1998). Alte consecinţe legate de N includ problemele de sănătate şi perturbarea atenţiei şi performanţei. Persoanele cu un N

Înalt par să trăiască frecvenţe mai înalte de evenimente de viaţă negative, posibil deoarece prin abordarea lor dezadaptativă a evenimentelor solicitante îşi creează dificultăţi în relaţiile cu ceilalţi (Magnus, Diener, Fujita şi Pavot, 1993). Indivizii cu un N înalt manifestă şi stiluri cognitive care sunt cel puţin slab asociate cu adaptarea ineficientă. Copingul centrat pe emoţie, în sensul autoculpabilizării şi îngrijorării deliberate, este deosebit de puternic asociat cu N (Deary şi colaboratorii, 1996). N este mai slab corelat cu centrarea redusă pe sarcină şi evitarea înaltă: în general, strategiile favorizate de indivizii cu N înalt sunt evaluate ca relativ ineficiente (McCrae şi Costa, 1986). Indivizii cu N înalt tind şi să evalueze lumea şi să se autoevalueze mai pesimist. În patru cercetări, Matthews şi colaboratorii (2000) au raportat constant corelaţii semnificative între N şi evaluările ameninţării (valori între 0, 17 şi 0, 44), ca şi între N şi controlul perceput ca fiind mai scăzut asupra agenţilor stresori (valori între – 0, 17 şi – 0, 41).

Dovezile că indivizilor mai nevrotici le e mai greu să se descurce în situaţii ameninţătoare sau neplăcute sunt copleşitoare, dar nu

putem neapărat deduce că stabilitatea emoţională (N redus) este baza ei. Dacă am face acest lucru ar însemna că (1) influenţa lui N depăşeşte cu mult pe cea a altor factori de personalitate în stabilirea proceselor şi rezultatelor stresului şi (2) că N este asociat fără echivoc cu inadaptarea emoţională. În realitate, niciuna din precondiţii nu rezistă la o analiză atentă. La nivelul superfactorilor generali, există o tendinţă ca extraversia, conştiinciozitatea şi agreabilitatea să se asocieze cu suferinţa emoţională redusă (Trull şi Sher, 1994). Aceşti factori corelează pozitiv şi cu scalele ei în date recente nepublicate (Bar-On, comunicare personală, 2 iulie, 1999). Cercetarea diferitelor tulburărilor de personalitate arată şi că diferitele forme de inadaptare sunt legate de diferite trăsături: insatisfacţia cu propria persoană este asociată cu nevrotismul, căutarea stimulării este asociată cu extraversia, lipsa de preocupare pentru alţii corelează cu agreabilitatea scăzută şi compulsivitatea corelează cu conştiinciozitatea (Schroeder, Wormsworth şi Livestey, 1992). Dificultăţile emoţionale îmbracă forme multiple, care sunt asociate cu trăsături de personalitate, fără nicio indicaţie a unei IE unitare. Capacitatea de a rezista impulsurilor, pe care Goleman (1995) o descrie ca aptitudine primordială, pare să se coreleze în primul rând cu conştiinciozitatea (Zuckerman, Kuhiman, Joireman, Teta şi Kraft, 1993). Trăsăturile de nivel mediu precum pesimismul şi timiditatea dispoziţională şi trăsăturile contextualizate precum anxietatea la testări pot contribui la vulnerabilitatea la stres independent de N (Matthews şi colaboratorii, 1998).

A doua precondiţie pentru asocierea nevrotismului cu IE este ca trăsătura să fie, în realitate, dezadaptativă. Această ipoteză este cu greu acceptabilă ca generalizare vastă în care N este asociat cu experienţele neplăcute în diferite domenii ale vieţii şi boala mentală şi posibil şi fizică (Matthews şi Deary, 1998). Persoanele cu un N înalt par într-adevăr să aibă dificultăţi în formarea şi menţinerea relaţiilor cu alte persoane şi în performanţa bună la sarcini solicitante (Matthews şi

Dorn, 1995). Alte dovezi arată că nevrotismul nu este deloc negativ. Efectele sale asupra performanţei reale la locul de muncă sunt surprinzător de slabe. Barrick şi Mount (1991) raportează o metaanaliză care dă o corelaţie medie corectată de

— 0,08 între N şi performanţa ocupaţională: hipersensibilitatea

la emoţiile negative nu reprezintă neapărat o dizabilitate în lumea reală.

Indivizii cu un N înalt pot fi adesea capabili să-şi compenseze vulnerabilitatea la stres. Studiile motivaţiei şi anxietăţii ca trăsături (care corelează înalt cu N) arată că persoanele anxioase exercită eforturi suplimentare pentru a compensa ineficienţa procesării, menţinând astfel eficienţa performanţelor (M.W.

Eysenck şi Calvo, 1992). Mughal, Walsh şi Wilding (1996) au descoperit în două cercetări aplicate că anxietatea era corelată pozitiv cu un număr de vânzări realizate de consultanţii de asigurări. Consultanţii anxioşi au trăit mai mult stres subiectiv dar s-au întâlnit cu un număr mai mare de clienţi potenţiali şi au lucrat un număr mult mai mare de ore pe lună. În domeniul academic, McKenzie

(1989) a analizat cercetările care arătau că o combinaţie de N şi motivaţie este asociată cu rezultate mai bune în facultate. Cu alte cuvinte, chiar dacă N este asociat cu o tendinţă generală spre un presupus coping dezadaptativ, în anumite situaţii cheie persoana cu un N înalt este capabilă de o adaptare mai eficientă decât o persoană cu un N redus, de exemplu printr-un efort de muncă mai mare.

Nesiguranţa personală poate acţiona ca un factor motivator pentru realizări.

Afectivitatea negativă poate avea unele beneficii cognitive şi motivaţionale.

Cercetările procesului decizional (Forgas, 1995) arată că atât dispoziţiile pozitive cât şi cele negative au costuri şi beneficii, în funcţie de circumstanţe. Uneori, dispoziţia pozitivă poate promova acţiunea rapidă, decisivă. Însă, în unele situaţii, persoanele cu dispoziţii negative sunt mai înclinate să folosească strategii extensive, eficiente de procesare, în timp ce persoanele cu dispoziţii pozitive au prejudecăţi pentru folosirea euristicilor ce necesită un efort de procesare mai redus.

Acestea sunt date legate de dispoziţii şi nu de trăsături de personalitate, dar ele implică faptul că dispoziţiile negative caracteristice persoanelor cu un N înalt pot ajuta la evitarea deciziilor grăbite, neglijente. Pe scurt, deşi un N înalt are unele costuri psihologice evidente, acesta poate facilita abordarea eficientă a evenimentelor solicitante în condiţii ce solicită automotivarea şi atenţia şi trăsătura nu poate fi echivalată cu o IE redusă.

Modele de adaptare în realitate, majoritatea trăsăturilor de personalitate pot fi asociate cu un amestec de puncte forte şi puncte slabe din punct de vedere adaptativ (Zeidener şi Matthews, 2000). Am văzut deja că extraversia, conştiinciozitatea şi agreabilitatea tind să fie asociate cu rezilienţa în condiţii de stres, dar toate aceste calităţi personale pot avea dezavantaje compensatorii. Extraverţii au dificultăţi în menţinerea atenţiei în timp şi în rezolvarea problemelor care necesită reflectare, intuiţie şi autocontrol (Matthews, 1997 a). Introverţii par mai potriviţi decât extroverţii pentru ocupaţii artistice, literare şi ştiinţifice (H.J. Eysenck, 1995), care necesită, probabil, aptitudini de atenţie susţinută şi gândire reflexivă. După

H.J. Eysenck (1995), creativitatea şi geniul sunt asociate cu trăsătura psihotismului, care este asociată cu încăpăţânarea, impulsivitatea şi indiferenţa faţă de cei din jur. Agreabilitatea şi conştiinciozitatea sunt ambele asociate cu un psihotism redus, astfel putând împiedica creativitatea. Welsh (1975) a descoperit că studenţii creativi tindeau să posede trăsături de autoconştientizare slabă precum iresponsabilitatea, dezordinea, lipsa de control şi nepăsarea. La locul de muncă, conştiinciozitatea promovează integritatea şi performanţa (Ones, Viswesvaran şi

Schmidt, 1993). Aşa cum arată studiile realizate de Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson şi Sandford (1950) privind personalitatea autoritară, preocuparea exagerată pentru ordine şi control poate creşte vulnerabilitatea la frustrare.

Agreabilitatea pare să aibă efecte amestecate la locul de muncă: este asociată cu o mai bună cooperare în echipă, dar şi cu o performanţă managerială mai slabă în condiţii de autonomie înaltă de acţiune (directorii executivi participanţii să fie deosebit de dezagreabili) (vezi Matthews, 1997 b, pentru referinţe).

Matthews (1997 a) a propus că trăsăturile sunt asociate cu adaptările la anumite medii. De exemplu, caracteristicile cognitive ale extraversiei susţin adaptarea la medii cu circulaţie informaţională şi socială înaltă, în timp ce capacităţile cognitive ale introvertului susţin succesul în medii care necesită gândirea solitară şi reflexivă. În general, persoanele cu un N redus sunt adaptate să facă faţă stresului, dar un N înalt reprezintă o adaptare la ameninţarea subtilă sau mascată, pentru care sensibilitatea la ameninţare sau comportamentul atent sunt benefice.

Ideea că persoanele sunt fie global pricepute, fie nepricepute la soluţionarea situaţiilor emoţionale este implicită în IE. Dimpotrivă, cercetările despre personalitate sugerează că persoanele sunt caracterizate de modele de slăbiciuni şi puncte forte care le permit să prospere în anumite medii în detrimentul altora.

Calităţile care permit persoanei să apară emoţional inteligentă în anumite medii au indus „stupiditatea emoţională" în alte persoane. Unele trăsături, precum nevrotismul şi nivelul înalt de conştiinciozitate, par să fie predominant adaptative, dar etichetarea acestor trăsături drept componente ale ei nu adaugă nimic la perspectiva mai sofisticată a personalităţii oferită de cercetările contemporane.

FORMAREA COMPORTAMENTELOR ADAPTATIVE

Cercetările asupra copingului situaţional adaptativ şi studiul trăsăturilor de personalitate oferă două căi posibile spre o definire riguroasă a ei în contextul stresului. O altă cale oferă cercetările privind formarea comportamentelor adaptative. Un atribut-cheie al inteligenţei generale este transferabilitatea sa (Sternberg, 1985): persoana inteligentă adaptează cunoştinţele existente în mod flexibil şi pertinent pentru soluţionarea unei probleme noi. Prin analogie, acelaşi criteriu ar trebui să se aplice conceptului de inteligenţă emoţională. Individul cu o IE

Înaltă ar trebui să fie capabil să-şi aplice aptitudinile dobândite în rezolvarea unui tip de situaţie stresantă la alte situaţii stresante sau la situaţii noi. Am ridicat această problemă, în primul rând, ca pe o întrebare care nu a primit încă un răspuns, deoarece există foarte puţine dovezi relevante disponibile: învăţarea este generalizabilă la diferite situaţii sau aptitudinile dobândite sunt în mare parte specifice situaţiei? Răspunsul poate depinde de specificitatea aptitudinilor.

Putem diferenţia mai multe niveluri de specificitate.

Cunoştinţe specifice domeniului. Aşa cum arată Lazarus (1991), evenimentele de viaţă necesită adesea anumite informaţii concrete şi specifice pentru o soluţionare adecvată. De exemplu, o persoană care se confruntă cu divorţul sau falimentul trebuie să dobândească cunoştinţe juridice. E greu să considerăm influenţele factuale de acest tip ca reprezentând IE. În realitate, înţelegerea influenţelor complexe, de tipul procedurilor legale, necesită foarte probabil inteligenţa generală.

Proceduri de coping specifice, *transferabile*. La un nivel mai general, persoana poate achiziţiona modele de coping specifice, dar potenţial transferabile. Număratul până la cinci şi respiratul adânc în momentele de anxietate sunt un exerciţiu foarte comun. Mai util, persoana poate fi învăţată proceduri cognitive precum reevaluarea unui eveniment sau formularea sistematică a unui plan de acţiune.

Rezolvarea de probleme poate fi învăţată explicit (D'Zurilla şi Goldfried, 1971;

Janis şi Mann, 1977). Strategiile de rezolvare de probleme au fost încorporate în diferite terapii cognitiv-comportamentale şi sunt definite ca eforturi de identificare sau creare a comportamentelor de coping eficiente şi adaptative (D'Zurilla şi Goldfried, 1971). Nezu (1986) a raportat că pacienţii deprimaţi beneficiază de terapia de rezolvare a problemelor sociale. Antrenarea aptitudinilor de rezolvare de probleme a fost încorporată în programele de prevenţie a problemelor de sănătate (de exemplu, dieta sau folosirea tutunului) pentru tinerii indieni americani (Schinke şi Singer, 1994).

Pachete de proceduri specifice. Formarea anumitor proceduri de coping individual se împarte în pachete de formare care urmăresc dezvoltarea unor seturi integrate de aptitudini, precum programele cognitiv-comportamentale, plecând de la tehnici specifice precum formarea pentru autoinstruire (Meichenbaum, 1977) la programe vaste de îngrijire a sănătăţii (Schinke şi Singer, 1994). Programul de inoculare a stresului construit de Meichenbaum (1977) include aptitudini de achiziţie şi faze de repetiţie în care participanţii îşi formează aptitudini de coping instrumentale şi paliative în gestionarea stresului. Componenta de autoinstruire include generarea de afirmaţii către sine, construite pentru a soluţiona eficient sentimentul că subiectul este depăşit de eveniment. Formarea aptitudinilor eficiente este importantă pentru gestionarea cu succes a agenţilor stresori vechi şi noi care pot conduce la o revenire comportamentală la vechile obiceiuri precum fumatul (Baer, Krmack, Lichtenstein şi Ransom, 1989). Mai mult, folosirea comportamentelor multiple în programele de încetare a fumatului pare să ridice eficienţa tratamentului reducând astfel probabilitatea recăderii (Bliss, Garvey, Heinold şi Hitchcock, 1989). Un studiu recent privind renunţarea neasistată la fumat a sugerat că persoanele care reuşesc folosesc mai des strategii de rezolvare a problemelor şi restructurări cognitive, comparativ cu

persoanele care au eşuat, care au folosit mai des autocritica, retragerea socială şi confuzia dorinţelor cu realitatea (Carey, Kalra, Carey, Halperin şi Richards, 1993).

Formarea unei autoreglări eficiente. Cea mai generală abordare nu e formarea copingului în general, ci antrenarea persoanei pentru ca aceasta să-şi folosească la maximum resursele practice, de exemplu, creşterea nivelului încrederii şi autoeficienţei. Tehnicile întrucâtva excentrice, precum mersul prin foc şi paraşutismul urmăresc exact acest lucru, ca de altfel şi metodele cognitiv-comportamentale mai tradiţionale precum restructurarea cognitivă (Ellis, 1977). În termenii modelului tranzacţional, obiectivul este evaluarea secundară – evaluarea persoanei privind resursele personale ca fiind mai mult sau mai puţin eficiente în gestionarea stresului perceput. Pe măsură ce persoana percepe creşterea eficienţei în coping, ea este mai înclinată să folosească din ce în ce mai mult copingul centrat pe problemă (MacNair şi Elliott, 1992). Am putea presupune că, cu cât tehnica este mai generală, cu atât este mai mare probabilitatea de transfer la diferite tipuri de episoade stresante, cum am indicat anterior, această ipoteză rămânând să fie testată empiric. Programele de gestionare a stresului orientate numai spre formarea de aptitudini specifice pot în realitate să nu formeze IE, Matthews şi Wells (1996) discută cinci limitări ale tratamentelor centrate pe aptitudini.

Superficialitatea. Tratamentul poate să nu vizeze problemele subiacente care împiedică achiziţia de aptitudini de coping eficiente.

Prevenirea infirmării credinţelor disfuncţionale. Tehnicile de relaxare, de exemplu, pot avea o eficienţă mai mare pe termen scurt, dar fac mai dificilă confruntarea credinţelor neveridice despre consecinţele agentului stresor.

Pierderea capacităţii funcţionale. Nevoia de a aloca atenţie şi efort modelelor de coping poate distrage atenţia de la sarcinile necesare.

Amorsarea credinţelor negative. Strategiile cognitive care îi cer subiectului să acorde atenţie gândurilor şi sentimentelor perturbatoare pot să amplifice în realitate intruzivitatea ideaţiei negative.

Raţionalizări pentru efectele formării

Tehnicile pot să dea rezultate din alte motive decât cele declarate. De exemplu, dacă se formează o aptitudine, creşterea

nivelului încrederii produsă de formare poate fi benefică, astfel consecinţele nu sunt neapărat datorate dezvoltării aptitudinii în sine. Matthews şi Wells (1996) arată şi că pentru pacienţii cu tulburări de intensitate clinică, restructurările cognitive profunde care vizează autocunoaşterea generală sunt de importanţă critică (Ellis, 1997). Deoarece o mare parte din aceste cunoştinţe sunt procedurale şi inaccesibile conştiinţei, sunt necesare o gamă largă de tehnici cognitiv-comportamentale precum dialogul ghidat, explorarea sistematică şi destabilizarea cogniţiilor şi experimentele comportamentale infirmatoare (Wells, 1997). E posibil ca pacienţii cu anxietate generalizată să posede o problemă destul de extinsă care poate să fie descrisă ca o lipsă de IE.

Mai mult, terapiile cognitiv-comportamentale, când au succes, produc ameliorări clinice care se generalizează la diferite situaţii; pacientul este eliberat de grijile ruminative descurajante care produc o gamă largă de probleme de viaţă. Într-un sens restrâns, am putea spune că tulburările emoţionale afectează IE, care este restabilită prin terapie. Este mult mai puţin clar că tehnicile de gestionare a stresului, folosite de persoanele cu probleme care nu sunt de intensitate clinică, pot fi descrise în mod similar. Formarea aptitudinilor de coping poate adesea induce ameliorări într-un domeniu al vieţii, dar generalizarea lor la alte situaţii rămâne să fie explorată empiric.

CONCLUZII

Adaptarea cu succes la evenimentele stresante este importantă pentru orice construct de IE. Însă este dificil să deducem un construct psihologic important al

IE din cercetările legate de stres. IE prezintă un interes ştiinţific numai dacă poate fi identificată ca o calitate coerentă a persoanei care stă la baza copingului adaptativ (şi a altor manifestări de reglare a emoţiilor) – Cercetările stresului preced cu mult formarea termenului de inteligenţă emoţională; modelele privind stresul sunt imperfecte, dar captează o parte dintre procesele care determină un răspuns.

Putem, în acest fel, să arătăm ce diferenţiază persoanele cu niveluri diferite de IE, în termenii acestor modele, în special prin modelul tranzacţional. De exemplu, poate exista un stil de coping care promovează succesul de-a lungul unei game de evenimente diferite, care poate fi etichetat ca „inteligent”. Putem face acest lucru într-un mod destul de vag: în medie, adaptarea eficientă urmează după o

autoevaluare pozitivă, prin copingul centrat pe problemă şi prin minimizarea acceselor de autoculpabilizare şi îngrijorare ruminativă. Însă, din punctul nostru de vedere, dezavantajele descrierii răspunsurilor cognitive la stres în acest mod contrabalansează avantajele. Adesea, e dificil de diferenţiat copingul adaptativ de inadaptare; deoarece adaptabilitatea depinde foarte mult de criteriul adoptat şi de situaţie. Mai mult, există procese multiple la niveluri diferite ale arhitecturii cognitive, care contribuie la rezultatul copingului.

Similar, cercetarea personalităţii oferă o perspectivă foarte diferenţiată asupra capacităţilor individuale de adaptare, care nu pot fi echivalate într-o manieră simplă prin IE. O varietate de trăsături calitativ diferite, funcţionând printr-o diversitate de mecanisme, contribuie la consecinţele multifaţetare ale evenimentelor stresante. Trăsăturile benefice într-o gamă largă de situaţii, precum conştiinciozitatea şi agreabilitatea, au dezavantajele lor, iar trăsăturile legate de suferinţa emoţională, precum nevrotismul, au anumite beneficii adaptative. Cea mai promiţătoare speranţă pentru cercetările ulterioare legate de stres şi IE poate fi demonstrarea faptului că indivizii pot fi învăţaţi aptitudini de autoreglare generală care facilitează adaptarea la o serie de situaţii stresante. Într-o anumită măsură, terapia cognitiv-comportamentală pentru anxietate şi depresie urmăreşte realizarea acestui tip de antrenament. Nu este clar dacă programe de formare similare ar putea fi eficiente pentru grupurile nonclinice, deşi există unele indicii că tehnicile convenţionale de gestionare a stresului nu determină beneficii suficient de extinse pentru a putea considera o amplificare a IE.

Dorim să subliniem faptul că aceste concluzii sunt provizorii, din lipsa dovezilor directe privind relaţia dintre IE şi stres. Cercetările ştiinţifice de calitate privind conceptul de IE sunt abia la început şi respingerea constructului în acest stadiu este prematură (P. Salovey, comunicare personală, 30 martie 1999). Un test-cheie ar fi dacă noile scale de IE au o validitate predictivă superioară comparativ cu instrumentele de evaluare a diferenţelor individuale existente.

În opinia noastră, ipoteza IE nu reuşeşte să includă trei aspecte importante ale reacţiei la stres. În primul rând, reacţiile la stres sunt distribuite, adică sunt susţinute de o diversitate de reacţii cognitive şi psihologice funcţional distincte.

Nu există un singur proces fundamental de reglare a stresului şi, de aceea, nu se poate trasa clar relaţia dintre IE şi consecinţele stresului. În al doilea rând, consecinţele stresului sunt adesea mai mult calitative decât cantitative. Tipic, evenimentele provoacă un model de costuri şi beneficii şi nu un rezultat pozitiv sau negativ fără echivoc. Chiar şi copingul aparent de succes poate avea costuri precum pierderea flexibilităţi comportamentale, oboseală şi epuizarea resurselor

(Lepore şi Evans, 1996). Datele furnizate de psihologia personalităţii sugerează că oamenii pot fi diferenţiaţi în funcţie de gradul lor de potrivire cu diferite tipuri de dificultăţi şi alegerea compromisurilor adaptative (Matthews, 1997) şi nu printr-o anumită adaptabilitate globală. Adecvarea în soluţionarea anumitor tipuri de dificultăţi emoţionale poate implica în mod necesar costuri în alte contexte. De exemplu, directorul centrat pe carieră are nevoie de un grad de insensibilitate faţă de sentimentele altor persoane, în timp ce artistul creativ pare să beneficieze de pe urma iresponsabilităţii personale. Nu putem „avea totul" din punct de vedere emoţional, deşi este posibil să găsim sau să construim o nişă socială care să se potrivească punctelor noastre forte şi punctelor noastre slabe, în al treilea rând, constructul de IE implică un continuum de adaptabilitate care realizează puţine diferenţe calitative între normal şi patologic. Constructul pare mai direct aplicabil la pacienţii clinici, care manifestă deficite globale de gestionare a emoţiilor, deşi circumstanţe diferite sunt corelate cu deficite calitative diferite. Există puţine dovezi din cercetările asupra stresului care sugerează că indivizii fără probleme majore de viaţă pot fi diferenţiaţi pe un continuum al inteligenţei emoţionale.

Referinţe bibliografice

Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D.J. şi Sandford, R.N. – *The Authoritarian Personality*, New York, Harper & Row, 1950.

Aldwin, C.M. şi Revenson, T.T. – „Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health", în *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1987, pp. 337 – 348.

Aspinwall, L.G. şi Taylor, S.E. – „Modelling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and

coping on collège adjustment and performance", în *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 989 – 1003.

Auerbach, S.M. – „Stress management and coping research in the health care setting: An overview and methodological commentary", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 1989, pp. 388 – 395.

Baer, J.S., Karmack, T, Lichtenstein, E. şi Ransom, C.C., Jr. – „Prediction of smoking relapse: Analyses of temptations and transgressions after iniţial cessation", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 1989, pp. 623 – 627.

Bar-On, R.

— *BarÕn Emotional Quotient Inventory* (*EQ-i*): *Tehnical Manual*, Toronto

(Canada), Multi-Health Sistems, 1997.

Barrick, M.R. şi Mount, M.K. – „The Big Five personality dimensions and job performance: A metaanalysis", în *Personnel Psychology*, 44, 1991, pp. 1 – 26.

Baum, A., Fleming, R.E. şi Singer, J.E. – „Coping with technological disaster", în *Journal of Social Issues*, 39, 1983, pp. 117 – 138.

Billings, A.G. şi Moos, R.H. – „Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression", în *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1984, pp. 877 – 891.

Bliss, R.E., Garvey, A.J. Heinhold, J.W. şi Hitchcock, J.L. – „The influence of situation and coping on relapse crisis outcomes after smoking cessation", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 1989, pp. 443 – 449.

Bolger, N. – „Coping as a personality process: A prospective study", în *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1990, pp. 525 – 537.

Carey, M.P., Kalra, D.L., Carey, K.B., Halperin, S. şi Richards, C.S. – „Stress and unaided smoking cessation: A prospective investigation", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 1993, pp. 831 – 838.

Carver, C.S., Pozo, C., Harris, S.D., Noriega, V., Scheier, M.F., Robinson, D.S., Ketchan, A.S., Moffat, F.L., Jr. şi Clark, K.C. – „How coping mediates the effect of optimism on distress: A study of women with early stage breast cancer", în *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1993, pp. 375 – 390.

Carver, C.S. şi Scheier, M.F. – *Attention and Self-regulation*: *A Control-theory*

Approach to Human Behavior, Berlin, Springer-Verlag, 1981.

Carver, C.S., Scheier, M.F. şi Pozo, C.

— *Conceptualizing the Process of Coping with*

Health Problems, în H.S. Friedman (ed.), *Hostility*, *Coping*, *and Health*, Washington, D.C., American Psychological Association, 1992, pp. 167 – 199.

Carver, C.S., Scheier, M.F. şi Weintraub, J.K. – „Assessing coping strategies:

A teoretically based approach", în *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1989, pp. 267 – 283.

Cohen, F. şi Lazarus, R.

— *Coping with the Stresses ofillness*, în G.C. Stone, F. Cohen şi N.E. Adler (ed.), *Health Psychology*: *A Handbook*, San Francisco, Jossey-Bass, 1979, pp. 77 – 112.

Davies, M., Stankov, L. şi Roberts, R.D. – „Emotional intelligence: În search of an eluzive construct", în *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1998, pp. 989 – 1015.

Deary, I.J., Blenkin, H., Agius, R.M., Endler, N.S., Zealley, H. şi Wood, R. – „Models of job-related stress and personal achievement among consultant doctors", în *British Journal of Psychology*, 87, 1996, pp. 3 – 30.

D'Zurilla, T.J. şi Goldfried, M.R. – „Problem solving and behavior modification", în *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 1971, pp. 107 – 126.

Ellis, A. – „Raţional-emotive therapy: Research data that supports the clinical and personality hypotheses of RET and other modes of cognitive-behavior therapy", în *Counseling Psychologist*, 7, 1977, pp. 2 – 42.

Endler, N.S. – *Advances în Coping Research*: *An Interacţional Perspective*, Paper presented at the symposium Advances în Coping with Stress: Interacţional

Perspectives, International Congress of Psychology, Montreal, Canada, 1996.

Endler, N.S., Kantor, L. şi Parker, J.D.A. – „State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance", în *Personality and Individual Differences*, 16, 1994, pp. 663 – 670.

Endler, N.S. şi Parker, J.D.A. – „Multi-dimensional assessment of coping:
A critical review", în *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1990, pp. 844 – 854.
Eysenck, H.J.
— *Creativity as a Product of Intelligence and Personality*, în D.H. Saklofske şi M. Zeidner (ed.), *International Handbook of Personality and Intelligence*, New York, Plenum, 1995, pp. 231 – 247.
Eysenck, M.W. şi Calvo, M.G. – „Anxiety and performance: The processing efficiency theory", în *Cognition and Emotion*, 6, 1992, pp. 409 – 434.
Ferguson, E., Matthews, G. şi Cox, T. – „The Appraisal of Life Events (ALE)
Scale: Reliability and validity", în *British Journal of Health Psychology*, 4, 1999, pp. 97 – 116.
Folkman, S., Chesney, M., McKussick, L., Ironson, G., Johnson, D.S. şi Coastes, T.J.
— *Translating a Coping Theory into an Intervention*, în J. Eckenrode (ed.), *The Social Context of Coping*, New York, Plenum, 1991, pp. 239 – 260.
Folkman, S. şi Lazarus, R.S. – „If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a collège examination", în *Journal of*
Personality and Social Psychology, 48, 1985, pp. 150 – 170.
Folkman, S. şi Lazarus, R.S. – *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*, Palo
Alto (California), Consulting Psychologists' Press, 1988.
Folkman, S., Lazarus, R.S., Gruen, R.J. şi Delongis, A. – „Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms", în *Journal of Personality and*
Social Psychology, 50, 1986, pp. 571 – 579.
Forgas, J.P. – „Mood and judgement: The affect infusion model (AIM)", în
Psychological Bulletin, 117, 1995, pp. 39 – 66.
Gal, R. şi Lazarus, R. – „The role of activity în anticipation and confronting stressful situations", în *Journal of Human Stress*, 1, 1975, pp. 4 – 20.
Gardner, H.

— *Multiple Intelligences*: *The Theory în Practice*, New York, Basic Books, 1993.

Goleman, D. – *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.

Haan, N. – *Coping and Defending*: *Processes of Self-environment Organization*, New
York, Academic Press, 1977.

Janis, I. şi Mann, L.

— *Decision Making*, New York, Free Press, 1977.

Kitayama, S. – *Affective Influence în Perception*: *Some Implications of the Amplification Model*, în G. Matthews (Ed.), *Cognitive Science Perspectives on Personality and Emotion*, Amsterdam, Elsevier Science, 1997, pp. 193 – 258.

Lazarus, R.S. – *Emotion and Adaptation*, New York, Oxford U.P., 1991 „Coping theory and research: Past, present and future", în *Psychosomatic Medicine*, 55, 1993, pp. 237 – 247.

Lazarus, R.S. şi Folkman, S. – *Stress*, *Appraisal*, *and Coping*, New York, Springer, 1984.

Lennon, M.C., Dohrenwend, B.P. Zautra, A.J. şi Marbach, J.J. – „Coping and adaptation to facial pain în contrast to other stressful life events", în *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1990, pp. 1040 – 1050.

Lepore, S.J. şi Evans, G.W.

— *Coping with Multiple Stressors in the environment*, în
M. Zeidner & N.S. Endler (ed.), *Handbook of Coping*, New York: Wiley, 1996, pp. 350 – 377.

MacNair, R.R. şi Elliott, T.R. – „Self-perceived problem solving ability, stress appraisal, and coping over time", în *Journal of Research în Personality*, 26, 1992, pp. 150 – 164.

Magnus, K., Diener, E., Fujita, F. şi Pavot, W. – „Extraversion and neuroticism as predictors of obiective life events: A longitudinal analysis", în *Journal of*
Personality and Social Psychology, 65, 1993, pp. 1046 – 1053.

Marsella, A.J., Devos, G. şi Hsu, F. (ed.).

— *Culture and Seif*: *Aslan and Western*
Perspectives, New York, Tavistock, 1985.

Matthews, G.

— *Extraversion*, *Emotion*, *and Performance*: *A Cognitive-Adaptive*

Model, în G. Matthews (ed.), *Cognitive Science Perspectives on Personality and*

Emotion, Amsterdam, Elsevier, 1997 (a), pp. 399 – 442 *The Big Five as a Framework for Personality Assessment*, în N. Anderson şi P. Herriot (ed.), *International*

Handbook of Selection and Appraisal (ed. II), Londra, Wiley, 1997 (b), pp. 175 – 200.

Matthews, G. şi Campbell, S.E.

— *Task-induced Stress and Individual Differences în*

Coping, în *Proceedings of the 42 m1 Annual Meeting of the Human Factors and*

Ergonomics Society, Santa Monica (California), Human Factors and Ergonomics Society, 1998, pp. 821 – 825.

Matthews, G. şi Deary I.

— *Personality Traits*, Cambridge (Marea Britanie), Cambridge U.P., 1998.

Matthews, G. şi Dorn, L.

— *Personality and Intelligence*: *Cognitive and Attentional*

Processes, în D. Saklofske şi M. Zeidner (ed.), International *Handbook of*

Personality and Intelligence, New York, Plenum, 1995, pp. 367 – 396.

Matthews, G., Hillyard, E.J. şi Campbell, S.E. – „Metacognition and maladaptive copine as components of test anxiety", *în clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 1999, pp. 111 – 125.

Matthews, G., Saklofske, D.H., Costa, P.T., Jr., Deary, I.J. şi Zeidner, M. – „Dimensional models of personality: A framework for sistematic clinical assessment", în *European Journal of Psychological Assessment*, 14, 1998, pp. 35 – 48.

Matthews, G., Schwean, V.L., Campbell, S.E., Saklofske, D.H. şi Mohamed, A.A.R.

— *Personality*, *Seif-regulation*, *and Adaptation*: *A Cognitive-Social Frameivork*, în M. Boekarts, P.R. Pintrich şi M. Zeidner (ed), *Handbook of Self-regulation*, New York, Academic, 2000, pp. 171 – 207.

Matthews, G. şi Wells, A. – *Attentional Processes*, *Coping Strategies*, *and Clinical*

Intervention, în M. Zeidner şi N.S. Endler (ed.), *Handbook of Coping*: *Theory*, *Research*, *Application*, New York, Wiley, 1996, pp. 573

– 601 *The Cognitive*

Science of Attention and Emotion, în T. Dalgleish & M. Power (ed.), *Handbook of Cognition and Emotion*, New York, Wiley, 1999.

Mattlin, J.A., Wethington, E. şi Kessler, C. – „Situaţional determinants of coping and coping efectiveness", în *Journal of Health and Social Behavior*, 31, 1990, pp. 103 – 122.

Mayer, J.D., Caruso, D.R. şi Salovey, P. – „Emotional intelligence meets tradiţional standards for an intelligence", în *Intelligence*, 27, 1999, pp. 267 – 298.

Mayer, J.D. şi Salovey, P. – „The intelligence of emotional intelligence", în *Intelligence*, 17, 1993, pp. 433 – 442.

Mayer, J.D., Salovey, P. şi Caruso, D. – *Emotional Intelligence*, în R.J. Sternberg

(ed.), *Handbook of Intelligence*, New York, Cambridge U.P., 2000, pp. 117 – 137.

McCrae, R.R. şi Costa, P.T. – „Personality, coping, and coping efectiveness în an adult sample", în *Journal of Personality*, 54, 1986, pp. 383 – 405.

McKenzie, J. – „Neuroticism and academic achievement: The Furneaux Factor", în *Personality and Individual Differences*, 10, 1989, pp. 509 – 515.

Meichenbaum, D. – *Cognitive Behavior Modification*: *An Integrative Approach*, New York, Plenum, 1977.

Meneghan, E. – „Measuring coping efectiveness: A panel analysis of marital problems and coping efforts", în *Journal of Health and Social Behavior*, 23, 1982, pp. 220 – 234.

Morgan, I.A., Matthews, G., & Winton, M. – „Coping and personality as predictors of post-traumatic intrusions, numbing, avoidance and general distress:

A study of victims of the Perth flood", în *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 23, 1995, pp. 251 – 264.

Mughal, S., Walsh, J. şi Wilding, J. – „Stress and work performance: The role of trăit anxiety", în *Personality and Individual Differences*, 20, 1996, pp. 685 – 691.

Mullins, L.L., Olson, R.A., Reyes, S., Bernardy, N., Huszti, H.C. şi Volk, R.J. – „Risk and resistance factors in the adaptation of mothers of children with cystic fibrosis", în *Journal of Pediatric Psychology*, 16, 1991, pp. 701 – 715.

Nezu, A.M. – „Efficacy of a social problem solving therapy approach for unipolar depression", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 1986, pp. 196 – 202.

Ones, D.S., Viswesvaran, C. şi Schmidt, F.L. – „Comprehensive metaanalysis of integrity test validities: Findings and implications for personnel selection and theories of job performance", în *Journal of Applied Psychology*, 78, 1993, pp. 679 – 703.

Parker, J.D.A., Taylor, G.J. şi Baghy, R.M. – „Alexithymia: Relations hip with ego defense and coping styles", în *Comprehensive Psychiatry*, 39, 1998, pp. 91 – 98

„The relations hip between emotional intelligence and alexithymia", în

Personality and Individual Differences (forthcoming).

Pearlin, L.I.

— *The Study of Coping*: *An Overview of Problems and Directions*, în

J. Eckenrode (ed.), *The Social Context of Coping*, New York, Plenum, 1991, pp. 261 – 276.

Pearlin, L.L. şi Schooler, C. – „The structure of coping", în *Journal of Health and*

Social Behavior, 19, 1978, pp. 2 – 21.

Pennebaker, J.W. – „Writing about emoţional, experiences as a terapeutic process", în *Psychological Science*, 8, 1997, pp. 162 – 166.

Reason, J.T. – „The Chernobyl errors", în *Bulletin of the British Psychological*

Society, 40, 1987, pp. 201 – 206.

Roger, D., Jarvis, G. şi Najarian, B. – „Detachment and coping: The construction of a new scale for measuring coping strategies", în *Personality and Individual*

Differences, 15, 1993, pp. 619 – 626.

Salovey, P, Bedell, B.T., Detweiler, J.B. şi Mayer, J.D. – *Coping Intelligently*:

Emotional Intelligence and the Coping Process, în C.R. Snyder (ed.), *Coping*: *The*

Psychology of What Works, New York, Oxford U.P., 1999, pp. 141 – 164.

Salovey, P. şi Mayer, J.D. – „Emotional intelligence", în *Imagination*, *Cognition*, *and Personality*, 9, 1990, pp. 185 – 211.

Sarason, I.G. – „Test anxiety, stress, and cognitive interference: Reactions to tests", în *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1984, pp. 929 – 938.

Schinke S.P. şi Singer, B.R.

— *Prevention of Health-care Problems*, în D.K. Granvold

(ed.), *Cognitive and Behavioral Treatment*: *Method and Applications*, Pacific Grove

(California), Brooks/Cole, 1994, pp. 285 – 298.

Schroeder, M.L., Wormsworth, J.A. şi Livestey, W.J. – „Dimensions of personality disorder and their relations hips to the big five dimensions of personality", în *Psychological Assessment*, 4, 1992, pp. 47 – 53.

Schwarzer, R. şi Schwarzer, C.

— *A Criticai Survey of Coping Instruments*, în

M. Zeidner şi N.S. Endler (ed.), *Handbook of Coping*, New York, Wiley, 1996, pp. 107 – 113.

Silver, R.L. şi Wortman, C.

— *Coping with Undesirable Life Events*, în J. Garber şi

M.E.P. Seligman (ed.), *Human Helplessness*, New York, Academic Press, 1980, pp. 279 – 340.

Steptoe, A. – *Psychological Coping*, *Individual Differences*, *and Physiological Stress*

Responses, în C.L. Cooper şi R. Payne (ed.), *Personality and Stress*: *Individual*

Differences in the Coping Process, Chichester (Marea Britanie), Wiley, 1991, pp.

205 – 233.

Sternberg, R.J.

— *Beyond IQ*: *A Triarchic Theory of Intelligence*, New York, Cambridge U.P., 1985.

Suls, J. şi Fletcher, B. – „The relative efficacy of avoidant and nonavoidant coping strategies: A metaanalysis", în *Health Psychology*, 4, 1985, pp. 249 – 288.

Taylor, S.E.

— *Health Psychology*, New York, Random House, 1986.

Trull, T.J. şi Sher, K.J. – „Relations hip between the five-factor model of personality and Axis I disorders în a nonclinical sample", în *Journal of Abnormal*

Psychology, 103, 1994, pp. 350 – 360.

Van Reekum, C.M. şi Scherer, K.R.

— *Levels of Processing în Emoţion-Antecedent Appraisal*, în G. Matthews (ed.), *Cognitive Science Perspectives on Personality and Emotion*, Amsterdam, Elsevier, 1997, pp. 259 – 301.

Wallerstein, J.S. – „Children of divorce: The psychological tasks of the child", în *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 1983, pp. 230 – 243.

Weidner, G. şi Collins, R.L.

— *Gender*, *Coping*, *and Health*, în H.W. Krohne (ed.), *Attention and Avoidance*: *Strategies în Coping with Aversiveness*, Toronto (Canada), Hogrefe & Huber, 1992, pp. 241 – 265.

Wells, A. – *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders*: *A Practice Manual and Conceptual Guide*, Chichester (Marea Britanie), Wiley, 1997.

Wells, A. şi Matthews, G.

— *Attention and Emotion*: *A Clinical Perspective*, Hove (Marea Britanie), Erlbaum, 1994.

Welsh, G.

— *Creativity and Intelligence*: *A Personality Approach*, Chapel Hill, University of North Carolina, 1975.

Wethington, E. şi Kessler, R.C.

— *Situations and Processes of Coping*, în J. Eckenrode (ed.), *The Social Context of Coping*, New York, Plenum, 1991, pp. 13 – 29.

Wortman, C. – „Coping with victimization: Conclusions and implications for future research", în *Journal of Social Issues*, 39, 1983, pp. 195 – 221.

Zeidner, M. – *Test Anxiety*: *The State of the Art*, New York, Plenum, 1998.

Zeidner, M. şi Hammer, A. – „Life events and coping resources as predictors of stress symptoms în adolescents", în *Personality and Individual Differences*, 11, 1990, pp. 693 – 703.

Zeidner, M. şi Matthews, G.

— *Personality and Intelligence*, în R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of Intelligence*, New York, Cambridge U.P., 2000, pp. 581 – 610.

Zeidner, M. şi Saklofske, D.S. – *Adaptive and Maladaptive Coping*, în M. Zeidner şi N.S. Endler (ed.), *Handbook of Coping*, New York, Wiley, 1996, pp. 505 – 531.

Zuckerman, M., Kuhiman, D.M., Joireman, Teta, P. şi Kraft, M. – „A comparison of three structural models for personality: The big three, the big five, and the alternative five", în *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1993, pp. 757 – 768.

CAPITOLUL 22

Inteligenţa emoţională

Implicaţii clinice şi terapeutice de

JAMES D.A. PARKER

Mai multe capitole din această carte au ridicat un număr de probleme şi preocupări clinice legate de inteligenţă emoţională. În acest capitol voi analiza explicit implicaţiile clinice şi terapeutice ale conceptului de inteligenţă emoţională. Până în prezent, s-au publicat puţine cercetări pe această temă. După cum s-a observat în câteva capitole, lipsa de instrumente valide şi fidele pentru evaluarea conceptului de inteligenţă emoţională a împiedicat dezvoltarea cercetărilor clinice (vezi capitolele 15, 16 şi 17). Totuşi, există un număr de constructe care se suprapun conceptual cu inteligenţa emoţională şi care au generat o cantitate substanţială de literatură clinică.

Acest capitol are trei secţiuni principale. În prima, identific mai multe concepte cu implicaţii clinice vaste care prezintă suprapuneri cu inteligenţa emoţională. Unele dintre rezultatele empirice mai importante din această literatură sunt şi ele prezentate. În a doua secţiune, descriu un număr de intervenţii psihoterapeutice specializate relevante în tratamentul indivizilor cu niveluri reduse/sub medii de inteligenţă emoţională. În ultima secţiune, examinez dovezile empirice pentru eficacitatea unora dintre aceste intervenţii terapeutice specializate.

INTELIGENŢA EMOŢIONALĂ ŞI CONCEPTELE ÎNRUDITE

Indiferent de modelul de inteligenţă emoţională adoptat (să comparăm, de exemplu, modelele prezentate în capitolele 5 şi 17), constructul are importante implicaţii clinice şi terapeutice, deoarece a luat naştere dintr-un amalgam de rezultate de cercetare privind modul în care oamenii îşi evaluează, îşi comunică şi-şi folosesc emoţiile (Salovey şi Mayer, 1989 – 1990). De exemplu, ne-am putea aştepta ca inteligenţa emoţională să fie asociată cu motivaţia şi interesul pentru

— Acest capitol a fost susţinut de bursele de cercetare de la Consiliul de Cercetări în

Ştiinţele Sociale şi Umaniste al Canadei şi Programul Principal de Excelenţă în Cercetare din Ontario.

anumite tipuri de intervenţii clinice (precum formele interpretative *versus* formele suportive de psihoterapie). Ne-am putea aştepta ca inteligenţa emoţională să fie asociată cu rezolvarea pozitivă a anumitor intervenţii terapeutice. De exemplu, succesul psihoterapiei orientate spre *insight* (sau interpretativă) se bazează frecvent pe „aptitudinea pacientului de a vedea relaţii între gânduri, sentimente şi acţiuni cu scopul de a afla sensurile şi cauzele experienţelor comportamentului său" (Applebaum, 1973, p. 36). Capacitatea de a identifica şi descrie stările mentale interne şi aptitudinea de a asocia anumite evenimente mentale cu anumite comportamente şi situaţii sunt fundamental diferite în majoritatea modelelor de inteligenţă emoţională. Ar trebui subliniat că acestea sunt aptitudini importante asociate adesea cu succesul psihoterapiei (Greenberg şi Safran, 1987; Krystal, 1988).

Când ne îndreptăm spre literatura empirică pentru dovezi ale implicaţiilor clinice ale inteligenţei emoţionale, descoperim că aproape nu există informaţii publicate. Deşi constructul de inteligenţă emoţională are o istorie scurtă, el are în acelaşi timp un trecut lung. Există mai multe constructe înrudite care au generat un număr considerabil de cercetări legate de o gamă largă de probleme clinice.

Unul din cele mai vechi este constructul de autoanaliză psihologică (vezi capitolul 6 pentru o discuţie detaliată a acestui subiect). Acest construct face parte din literatura de specialitate vastă, rezultată din eforturile de identificare a factorilor de personalitate care prezic succesul psihoterapiei orientate spre insight

(Bachrach şi Leaff, 1978). Alte constructe asociate care au atras interesul cercetătorilor includ forţa eului (Lake, 1985), nevoia de cunoaştere (Cacioppo şi Petty, 1982), autoconştientizarea privată (Fenigstein, Scheier, Bux, 1975) şi autoconştientizarea (Bloch, 1979). Într-o secţiune ulterioară a acestui capitol voi discuta în mod concret implicaţiile clinice ale aptitudinii de autoanaliză psihologică, fiindcă acest construct pare să fi generat mai multă literatură empirică decât altele înrudite (McCallum şi Piper, 1997).

Alexitimia (vezi capitolul 3 pentru o discuţie detaliată a acestui subiect) este un alt construct cu relevanţă clinică considerabilă şi a generat o vastă literatură clinică (Taylor, Baghy şi Parker, 1997). Prin

modul lor de definire a inteligenţei emoţionale ca un construct dimensional implicând un set de aptitudini legate de evaluarea, exprimarea şi reglarea emoţiilor, Salovey, Hsee şi Mayer (1993)

au plasat alexitimia în extrema opusă pe continuumul inteligenţei emoţionale.

Există şi dovezi empirice care asociază alexitimia şi inteligenţa emoţională

(Schutte şi colaboratorii, 1998). Într-o cercetare recentă, Parker, Taylor şi Baghy au folosit instrumente fidele şi valide de evaluare a alexitimiei (Scala de Alexitimie Toronto cu 20 de itemi; TAS-20); Baghy, Parker şi Taylor, 1994) şi inteligenţei emoţionale (Inventarul de Evaluare a Coeficientului Emoţional, EQ-i, Bar-On, 1997); scorurile totale ale celor două instrumente au avut un coeficient de corelaţie de – 0, 72 pe un eşantion mare de adulţi care nu manifestau tulburări de intensitate clinică. Merită să observăm că s-a descoperit că alexitimia se corelează semnificativ şi negativ cu măsuri ale autoanalizei psihologice. Baghy şi colaboratorii (1994) au raportat o corelaţie de – 0, 68 între scorul total TAS-20 şi

Scala de Autoanaliză Psihologică (*Psychologically Minded Scale*, PMS; Conte şi colaboratorii, 1990).

Autoanaliza psihologică

Căutarea variabilei de personalitate care identifică indivizii mai înclinaţi să beneficieze de pe urma psihoterapiei orientate spre *insight* are o istorie lungă

(vezi de exemplu, Bachrach şi Leaff, 1978; Barron, 1953; Piper, Joyce, McCallum şi Azim, 1998; Ryan şi Cicchetti, 1985; Tolor şi Reznikoff, 1960). Aşa cum au observat mulţi clinicieni (Krystal, 1982 – 1983; Silver, 1983; Taylor, 1977, 1984 b), unele persoane par să răspundă foarte slab la psihoterapie orientată spre insight.

Sunt din start clienţi dificili care renunţă la tratament după numai câteva şedinţe

(Beckham, 1992; Saltzman, Luetgert, Roth, Creaser şi Howard, 1976). Ei devin frustraţi în legătură cu ceea ce cred că este ritmul lent al terapiei şi irelevanţa percepută (a „problemelor lor") pentru problemele şi întrebările puse în cadrul şedinţelor. Cu aceşti clienţi dificultăţile de contratransfer nu sunt rare (Silver, 1983;

Taylor, 1977) şi pentru clinician există riscul de a deveni frustrat de procesul terapeutic: „terapeutul intră în relaţie aşteptându-

se să primească sentimentele şi fantezii interesante, pentru a se întâlni numai cu frustrare, monotonie şi plictiseală" (Taylor şi colaboratorii, 1977, p. 143).

Conceptul de autoanaliză psihologică a apărut în literatura clinică pentru a desemna un set de aptitudini frecvent asociate cu succesul psihoterapiei. Din punct de vedere conceptual, există suprapuneri-considerabile între aceasta şi inteligenţa emoţională. Indiferent de modelele conceptuale folosite pentru a defini aceste două constructe (sau modele de evaluare), o persoană cu o aptitudine de autoanaliză psihologică limitată este de aşteptat să posede, în general, şi o inteligenţă emoţională limitată (Taylor şi colaboratorii, 1997). Aşa cum observa

Silver (1983), una dintre primele definiţii ale conceptului de autoanaliză psihologică implică „dorinţa pacientului de a cunoaşte sensurile şi cauzele posibile ale experienţelor sale interne şi externe şi capacitatea pacientului de a căuta în sine factori psihologici şi nu doar factori de mediu" (p. 516). Într-o definiţie mai recentă, Conte şi colaboratorii (1990) au susţinut că autoanaliza psihologică implică patru aptitudini fundamentale: accesul la sentimentele proprii, dorinţa de a vorbi despre sentimente şi probleme interpersonale, capacitatea de schimbare comportamentală şi un interes pentru comportamentul altor persoane.

Astfel, pentru indivizii cu autoanaliză psihologică limitată, psihoterapia este adesea percepută ca o experienţă frustrantă care creează confuzie (Piper şi colaboratorii, 1998). Proliferarea acestor tipuri de emoţii negative are potenţialul de a împiedica sau chiar de a perturba începerea procesului terapeutic. Din dificultăţile procesului terapeutic decurg implicaţii care trebuie subliniate. În funcţie de criteriile şi populaţiile studiate, frecvenţele de renunţare la psihoterapie au fost raportate ca atingând 80 – 90% (Owen şi Kohutek, 1981). Peste o treime dintre pacienţii externi şi-au încheiat psihoterapia după una sau două şedinţe (Pekarik, 1983; Sue, McKinney şi Allen, 1976). Baekeland şi Lundwall (1975) au raportat că între 20 şi 50% din clienţii care vin la clinicile de psihiatrie generală nu revin la psihoterapie după prima şedinţă. Într-o analiză a 48 de cercetări publicate despre încheierea prematură a psihoterapiei de lungă durată, Reader şi Tyson

(1980) au raportat o frecvenţă mediană a renunţării de 45%

între şedinţele doi şi cinci. Deşi există multe motive pentru care oamenii decid să pună capăt psihoterapiei (Luborsky, McLellan, Woody, O'Brien şi Auerbach, 1985), competenţa emoţională şi socială joacă fără îndoială un rol important (Krystal, 1988; Mallinckrodt, King şi Coble, 1998; McCallum, Piper şi Joyce, 1992; Pierloot şi Vinck, 1977; Piper şi colaboratorii, 1998; Taylor şi colaboratorii, 1997). Nu toţi pacienţii au dorinţa sau capacitatea de a folosi psihoterapia. Cunoaşterea nivelului de inteligenţă emoţională (sau aptitudinea de autoanaliză psihologică) a unui client poate fi foarte utilă psihoterapeutului înainte de începerea tratamentului. Înarmat cu informaţia că un anumit client are capacităţi imaginative sau o fantezie limitată, de exemplu, un terapeut poate petrece mai mult timp decât de obicei în primele stadii ale tratamentului, lucrând pentru ameliorarea acestor capacităţi fundamentale. În secţiunea următoare a acestui capitol, voi descrie câteva tehnici despre care se crede că ameliorează diferite competenţe emoţionale şi sociale.

Alexitimia

Faptul că acest concept a evoluat din observaţiile clinice ale unor clienţi care au avut un răspuns slab la psihoterapia orientată spre insight nu valorează prea mult. Lucrând cu persoane care sufereau de aşa-numitele tulburări psihosomatice, Ruesch (1948) a identificat un grup de variabile de personalitate la un subset de pacienţi. Aceştia aveau o tendinţă de a dezvolta relaţii de dependenţă, păreau destul de imaturi şi neimaginativi în gândire şi aveau o tendinţă de a folosi acţiunea fizică directă pentru exprimarea emoţiilor. Scriind abia câţiva ani mai târziu, Karen Horney (1952) a descris un set similar de caracteristici de personalitate la un grup de clienţi care au răspuns foarte prost la psihoterapia orientată spre insight. În realitate, Horney credea că psihoterapia îi făcea să fie mai frustraţi şi mai nefericiţi. Ea a speculat că motivul pentru care aceste persoane nu răspund la tratament este o profundă lipsă de conştientizare a emoţiilor, un interes minim pentru experienţele lor mentale (ca fanteziile şi visele) şi un stil de gândire destul de concret (sau extern).

Semnificaţia acestor prime observaţii clinice a fost apreciată cu două decenii mai târziu, când Sifneos (1967) şi Nemiah şi Sifneos (1970) au investigat caracteristicile de personalitate ale pacienţilor cu/tulburări psihosomatice clasice

(precum ulcerul peptic, astmul bronşic, hipertensiunea

esenţială, tireotoxicoza, colita ulcerantă, artrita reumatoidă şi neurodermatita). Rezultatele acestei cercetări au arătat că o mare parte din aceşti clienţi aveau dificultăţi în înţelegerea şi descrierea stărilor mentale interne. Sifneos (1973) a inventat termenul de *alexitimie* (din greacă: *a* însemnând lipsă, *lexis* însemnând cuvânt, *thymos* însemnând emoţie) pentru a identifica aceste caracteristici cognitive şi afective descoperite la o mare parte din clienţi. Alexitimia, în modul în care a ajuns să fie definit ulterior constructul, (Taylor, 1984 [al; Taylor şi colaboratorii, 1997), se compune din trăsăturile următoare: dificultatea identificării sentimentelor şi diferenţierii sentimentelor şi senzaţiilor corporale de activare emoţională; dificultatea descrierii sentimentelor personale şi a sentimentelor altor persoane; procese imaginative reduse; şi un stil cognitiv legat de stimul şi orientat extern. O comparaţie a definiţiilor alexitimiei şi inteligenţei emoţionale sugerează că cele două concepte sunt strâns legate (Taylor şi colaboratorii, 1997; Taylor, Parker şi Baghy, 1999), deşi alexitimia este un construct mult mai strict delimitat (vezi capitolul 3).

Dovezi empirice recente sugerează că persoanele cu alexitimie înregistrează scoruri foarte slabe la instrumentele de evaluare a inteligenţei emoţionale

(Parker, Taylor şi Baghy, sub tipar; Schutte şi colaboratorii, 1998).

Deşi nu sunt incluse în definiţia formală a constructului, există o serie de alte caracteristici asociate cu alexitimia care au implicaţii clinice importante: dificultăţile de identificare a emoţiilor în expresiile faciale ale altor persoane (Lane şi colaboratorii, 1996; Parker, Taylor şi Baghy, 1993), capacitatea limitată de empatizare cu stările emoţionale ale altora (Krystal, 1979; McDougall, 1989; Taylor, 1987) şi dificultatea de a-şi aminti visele (Krystal, 1979; Nemiah, Freyberger şi

Sifneos, 1976). Cercetări empirice recente (Parker, Bauermann şi Smith, sub tipar)

sugerează că nu capacitatea de rememorare, ci calitatea viselor este asociată cu alexitimia. Când pacienţii cu alexitimie îşi amintesc visele, acestea au adesea un conţinut mental explicit (de exemplu, scene de violenţă) sau reiau experienţe cotidiene relativ minore (Levitan, 1989; Parker, Bauermann şi Smith, sub tipar;

Taylor, 1987). Krystal (1979) a raportat că introducerea viselor

în psihoterapie tinde să fie foarte dificilă pentru pacienţii cu alexitimie.

Deşi constructul de alexitimie a fost asociat iniţial cu tulburările psihosomatice clasice, curând a devenit evident că trăsăturile sale fundamentale pot fi observate la pacienţi cu un număr de alte tulburări psihosomatice: tulburări de somatizare (Catchlove, Cohen, Braha şi Demers-Desrosiers, 1985), tulburarea de stres posttraumatic (Krystal, 1978), tulburarea de uz de substanţă (Rybakowski, Ziolkowski, Zasadzka şi Brzezinski, 1988) şi tulburările alimentare (Garfinkel şi Garner, 1982). După cum au descris în detaliu Taylor şi colaboratorii (1997), persoanele cu alexitimie pot fi vulnerabile la dezvoltarea acestor tulburări psihiatrice datorită unei incapacităţi de reglare a emoţiilor stresante prin procese mentale:

„Nu este surprinzător că alexitimia a fost definită ca unul din factorii de personalitate de risc posibil pentru o varietate de tulburări medicale şi psihiatrice implicând problemele de reglare a emoţiilor. De exemplu, se poate considera că ipohondria şi tulburările de somatizare pot rezulta, cel puţin în parte, din capacitatea limitată de conştientizare subiectivă şi procesare cognitivă a emoţiilor indivizilor alexitimiei, fapt care conduce atât la centrarea pe cât şi la amplificarea şi interpretarea greşită a senzaţiilor somatice care însoţesc activarea emoţională”.

(p. 31). Deoarece persoanele alexitimice îşi identifică foarte inexact sentimentele subiective, acestea îşi comunică foarte prost suferinţa emoţională altor persoane.

Astfel, nu sunt înclinate să caute ajutor sau consolare la alte persoane. Capacitatea lor imaginativă restrânsă limitează măsura în care acestea îşi pot modifica stările emoţionale negative prin fantezie sau alte activităţi mentale (Krystal, 1979; Mayes şi Cohen, 1992).

Pentru profesioniştii din domeniul sănătăţii prezenţa clienţilor cu alexitimie

(sau niveluri foarte reduse de inteligenţă emoţională) are un număr de implicaţii importante. Înclinaţia acestor indivizi de a-şi soma tiza suferinţa este un motiv de îngrijorare. Combinată cu un stil prost de comunicare, tendinţa lor de a somatiza poate conduce la o suprainvestigare medicală. Medicii, formaţi pentru diagnosticarea şi tratamentul simptomelor somatice, răspund în general la preocupările clienţilor pentru probleme somatice prin teste şi intervenţii. Eşecul acestor intervenţii de a produce o ameliorare a simptomelor la

persoanele alexitimice poate iniţia o nouă repriză de teste mai complexe şi mai scumpe pentru descoperirea

„Problemei" (care pot adăuga o componentă iatrogenă la problemele clientului).

Astfel, consultaţiile şi procedurile medicale inutile reprezintă un cost suplimentar al alexitimiei. O cercetare finlandeză recentă a descoperit că adulţii cu alexitimie folosesc mult mai multe resurse de restabilire a sănătăţii în decurs de un an comparativ cu pacienţii fără alexitimie (Jyvaesjaervi şi colaboratorii, 1999).

Deşi indivizii cu alexitimie pot fi vulnerabili la a dezvolta o varietate de probleme de sănătate (Taylor şi colaboratorii, 1997), ei sunt rareori clienţii potriviţi pentru formele de psihoterapie orientată spre *insight*. Krystal (1982 – 1983), care a scris foarte mult despre experienţele sale în tratarea indivizilor cu o varietate de probleme psihiatrice (precum tulburarea de stres post-traumatic şi uzul de stupefiante) sugerează că alexitimia poate fi cel mai important factor unic de reducere a succesul psihoterapiei psihanalitice şi psihodinamice" (p. 364). Un număr de clinicieni au scris că persoanele cu alexitimie pot să se simtă mai rău în urma psihoterapiei (Sifneos, 1975; Taylor, 1987; Taylor şi colaboratorii, 1997).

„Pacienţii cu tulburări psihosomatice active, în loc să trăiască o emoţie intensă, pot dezvolta o exacerbare gravă sau chiar periculoasă pentru viaţă, a bolii lor…

La pacienţii cu dependenţe, creşterea intensităţii suferinţei difuze îi poate împinge spre băutură sau spre forma lor obişnuită de abuz de substanţă" Krystal (1982

1983, p. 363). Confruntaţi cu faptul că formele tradiţionale de psihoterapie pot să nu dea rezultate, sau pot chiar înrăutăţi starea anumitor clienţi, unii clinicieni au dezvoltat un număr de modificări terapeutice pentru lucrul cu clienţii alexitimici. Secţiunea următoare descrie structura acestor intervenţii terapeutice.

PSIHOTERAPIA ŞI CLIENTUL ALEXITIMIC

Terapia individuală

Aşa cum am remarcat mai sus, alexitimia pare să fie un factor de vulnerabilitate pentru un număr de tulburări psihiatrice. De aceea, nu este surprinzător că un număr de clinicieni au modificat formele tradiţionale de psihoterapie pentru tratamentul clienţilor alexitimiei care suferă de un număr de tulburări medicale şi psihiatrice. În

general, aceste modificări încearcă să amplifice la clienţi conştientizarea problemelor de procesare şi trăire a emoţiilor. Această abordare contrastează foarte mult cu psihoterapia tradiţională deoarece încearcă să ridice emoţiile de la un nivel de experienţă perceptivă (o lume de senzaţii şi acţiuni) la un nivel conceptual reprezentaţional (o lume de sentimente şi gânduri) în care acestea pot fi folosite ca semnale ale informaţiei, pot fi procesate prin gândire şi, uneori, comunicate altor persoane" (Taylor şi colaboratorii, 1997, p. 252).

Unul dintre primele obstacole pe care trebuie să-l depăşească terapeutul este tendinţa individului de a forma relaţii interpersonale relativ sărace. Indivizii cu alexitimie găsesc relaţiile apropiate destul de aversive (Taylor şi colaboratorii, 1997) şi au o teamă considerabilă de intimitate, cu o capacitate limitată de împărtăşire a gândurilor şi sentimentelor lor personale altor indivizi (Fischer şi Good, 1997; Mallinckrodt şi colaboratorii, 1998). Nu e surprinzător că aceste persoane adesea depun eforturi de împiedicare a dezvoltării relaţiilor personale strânse cu terapeutul (Brown, 1985; Krystal, 1979; Taylor, 1987).

Una dintre relatările mai detaliate ale încercărilor de modificare a terapiei pentru clienţii alexitimiei este oferită de Krystal (1979, 1988). Primul pas în tratament, după Krystal (1979, 1988), este de a le explica pacienţilor că una dintre cauzele importante pentru „problema" lor este un deficit în modul în care înţeleg şi comunică experienţele lor emoţionale. Clienţii trebuie să conştientizeze că una din consecinţele acestui deficit este că au tendinţa (spre deosebire de majoritatea oamenilor) de a-şi trăi emoţiile ca reacţii fiziologice sau senzaţii, şi nu ca sentimente. Al doilea pas în tratament este îmbunătăţirea aptitudinilor clientului de a-şi recunoaşte şi eticheta corect anumite emoţii, de a diferenţia o emoţie de alta şi de a comunica aceste sentimente altor persoane (în acest caz, terapeutului).

Acest tip de psihoterapie modificată, după cum au observat mai mulţi cercetători (Krystal, 1979, 1988; Taylor, 1977, 1987) poate fi un proces lent şi plictisitor. Clienţii cu alexitimie adoptă rapid un rol de pacient dependent. Adesea cred că problemele lor pot fi rezolvate prin intervenţii medicale specifice. Însă, în timp, aceşti clienţi pot învăţa o mai bună înţelegere a sentimentelor lor, pot învăţa să diferenţieze între stări emoţionale diferite şi pot dezvolta un repertoriu mai larg de

expresii verbale şi comportamentale pentru a comunica informaţii despre experienţele lor emoţionale (Krystal, 1988; Taylor şi colaboratorii, 1997).

Pentru facilitarea acestui proces pot fi folosite un număr de tehnici terapeutice.

Greenberg şi Safran (1987) au observat că îndreptând atenţia pacienţilor spre expresiile comportamentale (nonverbale) ale emoţiilor, de tipul mişcărilor corporale, gesturilor, oftatului, oferă importante surse de informaţii pentru comunicarea sentimentelor. Există unele dovezi (Cartwright, 1993) că învăţând indivizii cu alexitimie să acorde atenţie viselor se ajunge la un mai bun progres în psihoterapie, în parte deoarece pacienţii învaţă să se concentreze asupra sentimentelor şi experienţelor lor interne. S-a descoperit că pentru unii clienţi combinarea psihoterapiei cu tehnici comportamentale a fost utilă în special pentru capacitatea de autoorganizare a diferitelor stări fiziologice (Taylor, 1987).

După cum au observat mai mulţi autori cu experienţă în domeniul clinic

(Krystal, 1982 – 1983; McDougall, 1989; Taylor, 1987; Wolff, 1977), terapeutul poate susţine dezvoltarea unor aptitudini emoţionale mai bune la clienţii cu alexitimie printr-o mai mare deschidere faţă de propriile sale emoţii comparativ cu psihoterapia orientată spre insight tradiţională. De exemplu, terapeutul poate dori să împărtăşească umorul şi fanteziile sale din timpul şedinţelor de terapie. De asemenea, terapeutul poate dori să comunice clientului plictiseala şi frustrarea sa în momentul apariţiei problemelor de contratransfer (fapt frecvent cu aceşti pacienţi, Krystal, 1979; Taylor, 1977). Aceste comentarii pot ajuta clientul să asocieze anumite experienţe interioare cu anumite situaţii interpersonale (de exemplu, sentimentele de plictiseală la ascultarea detaliilor mărunte sau repetitive, sau sentimentele de frustrare din cauza şedinţelor ratate sau scurtate).

Terapia de grup

Terapia de grup a fost propusă ca alternativă utilă şi practică în locul şedinţelor individuale pentru unii clienţi alexitimiei (Apfel-Savity, Silverman şi

Bennett, 1977; Swiller, 1988). Deşi şedinţele individuale sunt foarte potrivite pentru educarea anumitor clienţi în privinţa

aptitudinilor emoţionale fundamentale, există beneficii terapeutice unice care pot fi obţinute într-o situaţie de grup.

Cadrul de grup oferă un mediu social structurat în care pot fi învăţate sau modelate o gamă largă de comportamente noi. „Deşi este esenţial ca pacienţii alexitimici să resimtă grupul ca pe un cadru suportiv şi sigur, trebuie încurajat feedbackul sincer de la ceilalţi membri ai grupului, în măsura în care acesta nu ameninţă stima de sine a pacienţilor şi poate să-i ajute să afle impactul lipsei lor de empatie asupra altor persoane. În acelaşi timp, terapeutul de grup poate atrage atenţia pacienţilor alexitimiei spre comunicări între alţi membri ai grupului care exemplifică moduri de relaţionare mai sensibile şi mai eficiente" (Taylor şi colaboratorii, 1997, p. 253 – 254).

Swiller (1988) ridică mai multe probleme practice, legate de folosirea terapiei de grup cu clienţii alexitimiei. Aptitudinile interpersonale slabe ale acestor persoane vor genera inevitabil sentimente de frustrare şi plictiseală la alţi membri ai grupului. Acest lucru creşte probabilitatea părăsirii grupului de către membrii fără alexitimie. În funcţie de dimensiunile grupului, este importantă introducerea în grup a unui număr mic de persoane cu alexitimie. Când există mai mult de o persoană într-un grup, Schwiller (1988) recomandă ca aceasta să se afle într-un alt stadiu în tratament.

EFICIENŢA REZULTATELOR TRATAMENTULUI

Terapia individuală

Pierloot şi Vinck (1977) au realizat prima cercetare menită să analizeze relaţia dintre alexitimie şi diferite tipuri de psihoterapie. Pacienţii externi de la psihiatrie, prezentând o varietate de simptome anxioase, au fost repartizaţi aleator la două intervenţii diferite: terapie comportamentală (desensibilizarea sistematică) sau terapie psihodinamică de scurtă durată. Conform aşteptărilor, Pierloot şi Vinck au descoperit că „pacienţii cu mai multe caracteristici alexitimice sunt mai înclinaţi să renunţe la terapiile psihodinamice, dar la desensibilizarea sistematică rămân şi continuă terapia la fel ca pacienţii fără caracteristici alexitimice" (p. 162). Conform autorilor acestei cercetări, renunţarea la terapie a fost considerată fie un eşec terapeutic, fie o indicaţie a unei incompatibilităţi între stilul de comunicare al clientului şi solicitările psihoterapiei.

Keller, Carroll, Nick şi Rounsaville (1995) au analizat răspunsul la psihoterapie al pacienţilor cu şi fără alexitimie care au abuzat de

cocaină. Clienţii au fost repartizaţi aleator în grupuri diferite de tratament: psihoterapie plus placebo, sau psihoterapie combinată cu antidepresivul triciclic desipramină. În acest studiu, s-au folosit două tipuri de psihoterapie (pentru un total de patru grupe de tratament): management clinic şi tratament cognitiv-comportamental.

Managementul clinic a inclus o relaţie suportivă medic-pacient, educaţie, empatie şi gestionarea medicaţiei (care a dat terapeutului ocazia de a monitoriza starea clientului şi răspunsul la tratament). Astfel, această abordare terapeutică a necesitat foarte puţină centrare interioară din partea clientului. Keller şi colaboratorii (1995) au folosit terapia cognitiv-comportamentală în care, printre altele, le-au solicitat clienţilor să identifice şi să comunice stările cognitive şi afective interne asociate cu abuzul de droguri. Terapeutul şi-a încurajat clienţii să-şi identifice, urmărească şi analizeze stările de dorinţă de drog şi stările afective negative. După 12 săptămâni de tratament, clienţii cu şi fără alexitimie au răspuns diferit la cele două tipuri de psihoterapie. Cei fără alexitimie au avut rezultate mai bune când au fost trataţi prin abordarea cognitiv-comportamentală, în timp ce clienţii cu alexitimie au avut rezultate mai bune când au fost trataţi prin management clinic.

Terapia de grup

Eficienţa terapiei de grup în reducerea simptomelor de alexitimie a fost analizată de Fukunishi, Ichikawa, Ichikawa şi Matsuzawa (1994). Aceşti cercetători au folosit o formă de psihoterapie de familie cu un grup de pacienţi care au abuzat de alcool. Participanţii la cercetare s-au întâlnit în grupuri mici (4 – 5 persoane) săptămânal, câte două ore. După şase luni de terapie de grup, nivelurile de alexitimie ale participanţilor au fost semnificativ mai mici, iar aptitudinile de comunicare între membrii familiei se amelioraseră.

Beresneveite (1995) a analizat eficienţa terapiei de grup în reducerea simptomelor alexitimice pe un eşantion de pacienţi care au avut un infarct miocardic.

Pacienţii au venit la grup o dată pe săptămână pentru 90 de minute timp de patru luni. În timpul tratamentului s-au folosit o gamă largă de tehnici terapeutice. Pacienţii au fost învăţaţi tehnici de relaxare pentru reducerea stresului şi concentrarea atenţiei asupra experienţelor interioare. Pentru a-şi ameliora aptitudinile de identificare şi comunicare a sentimentelor subiective, participanţilor li

s-a cerut să ia parte la diferite activităţi de joc de rol şi comunicare nonverbală.

Pentru ameliorarea activităţii imaginative, participanţii au ascultat muzică în timp ce se aflau într-o stare de relaxare şi au fost încurajaţi să-şi noteze visele şi fanteziile. Când participanţii deveneau preocupaţi de detalii ale evenimentelor externe (un simptom alexitimie), terapeutul le cerea să înlocuiască afirmaţiile utilitariste cu afirmaţii care exprimă dorinţe. Participanţii au fost încurajaţi să practice tehnicile în intervalele dintre şedinţe. Au fost evaluate nivelurile de alexitimie în patru momente diferite: înainte de începerea tratamentului, patru luni mai târziu (la sfârşitul tratamentului), şase luni mai târziu şi douăsprezece luni mai târziu. Comparativ cu nivelurile dinaintea începerii tratamentului, s-a observat o reducere semnificativă a simptomelor alexitimice la finalul tratamentului. Nivelurile de alexitimie au continuat să fie semnificativ mai mici comparativ cu nivelul de bază la 6 şi 12 luni de la începerea tratamentului.

CONCLUZII

Pe baza literaturii asociate cu mai multe constructe suprapuse, am descris un număr de implicaţii clinice şi terapeutice importante pentru inteligenţa emoţională. Există o nevoie considerabilă pentru clinicieni şi cercetători de a investiga explicit relaţia dintre inteligenţa emoţională şi diferite variabile care influenţează rezultatul psihoterapiei. Există de asemenea nevoia ca cercetătorii şi clinicienii să analizeze eficienţa diferitelor intervenţii terapeutice pentru dezvoltarea sau ameliorarea constructului de inteligenţă emoţională. Dezvoltarea şi proliferarea instrumentelor de evaluare a inteligenţei emoţionale valide şi fidele oferă clinicienilor şi cercetătorilor un număr de instrumente clinice utile şi noi.

Instrumentele de inteligenţă emoţională descrise în capitolele 15, 16 şi 17 pot ajuta la asocierea clienţilor cu intervenţiile terapeutice adecvate, cât şi la monitorizarea progresului acestora în timpul terapiei.

Referinţe bibliografice

Apfel-Savitz, R., Silverman, D. şi Bennett, M.I. – „Group psychotherapy of patients with somatic illnesses and alexithymia”, în *Psychotherapy and Psychosomatics*, 28, 1977, pp. 323 – 329.

Applebaum, S.A. – „Psychological-mindedness: Word, concept,

and essence", în *International Journal of Psychoanalysis*, 54, 1973, pp. 35 – 45.

Bachrach, H.M. şi Leaff, L.A. – „Analyzability: A sistematic review of the clinical and quantitative litera ture", în *Journal of the American Psychoanalytical Association*, *2*6, 1978, pp. 881 – 920.

Baekeland, R. şi Lundwall, L. – „Dropping out of treatment: A critical review", în *Psychological Bulletin*, *8*2, 1975, pp. 738 – 783.

Baghy, R.M., Parker, J.D.A. şi Taylor, G.J. – „The Twenty-Item Toronto Alexithymia Scale: I, Item selection and cross-validation of the factor structure", în *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 1994, pp. 23 – 32.

Bar-On, R.

— *BarÕn Emotional Quotient Inventory* (*EQ-i*): *Tehnical manual*, Toronto

(Canada), Multi-Health Sistems, 1997.

Barron, R. – „An ego-strength scale which predicts response to psychotherapy", în *Journal of Consulting Psychology*, 17, 1953, pp. 327 – 333.

Beckham, E. – „Predicting patient dropout în psychotherapy", în *Psychotherapy*, pp. 177 – 182.

Beresnevaite, M. – „Efficacy of alexithymia's corection and its relation with the course of ischaemic heart disease" (paper presented at the Annual Congress of Lithuanian Cardiologists, Kaunas, Lithuania, 1995).

Bloch, S. – „Assessment of patients for psychotherapy", în *British Journal of Psychiatry*, 135, 1979, pp. 193 – 208.

Brown, L.J. – „On concreteness", în *Psychoanalytic Review*, *7*2, 1985, pp. 379 – 402.

Cacioppo, J.T. şi Petty, R.E. – „The need for cognition", în *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1982, pp. 116 – 131.

Cartwright, R.D. – „Who needs their dreams? The usefulness of dreams în psychotherapy", în *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 21, 1993, pp. 539 – 547.

Catchlove, R.F.H., Cohen, K.R., Braha, R.E.D., Demers-Desrosiers, L.A. – „Incidence and implications of alexithymia în chronic pain patients", în *Journal of Nervous and Mental Disease*, 173, 1985, pp. 246 – 248.

Conte, H.R., Plutchik, R., Jung, B.B., Picard, S., Karasu, T.B. şi

Lotterman, A. – „Psychological mindedness as a predictor of psychotherapy outcome: A preliminary report", în *Comprehensive Psychiatry*, 31, 1990, pp. 426 – 431.

Fenigstein, A., Scheier, M.F. şi Buss, A.H. – „Public and private self-consciousness: Assessment and theory", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 1975, pp. 522 – 527.

Fischer, A.R. şi Good, G.E. – „Men and psychotherapy: An investigation of alexithymia, intimacy, and masculine gender roles", în *Psychotherapy*, 34, 1997, pp. 160 – 170.

Fukunishi, I., Ichikawa, M., Ichikawa, T. şi Matsuzawa, K. – „Efect of family group psychotherapy on alcoholic families", în *Psychological Reports*, 74, 1994, pp. 568 – 570.

Garfinkel, PE. şi Gamer, D.M. – *Anorexia Nervosa*: *A Multidimensional Perspective*, New York, Brunner/Mazel, 1982.

Greenberg, L.S. şi Safran, J.D. – *Emotions in psychotherapy*, New York, Guilford Press, 1987.

Homey, K. – „The paucity of inner experiences", în American *Journal of Psychoanalysis*, 12, 1952, pp. 3 – 9.

Jyvaesjaervi, S., Joukamaa, M., Vaeisaenen, E., Larivaara, P., Kivelae, S. şi Keinaenen-Kiukaanniemi, S. – „Alexithymia, hypochondriacal beliefs, and psychological distress among frequent attenders în primary health care", în *Comprehensive Psychiatry*, 40, 1999, pp. 292 – 298.

Keller, D.S., Carroll, K.M., Nich, C. şi Rounsaville, B.J. – „Alexithymia în cocaine abusers: Response to psychotherapy and pharmacotherapy", în *American Journal on Addictions*, 4, 1995, pp. 234 – 244.

Krystal, H. – „Trauma and affects", în *Psychoanalytic Study of the Child*, 33, 1978, pp. 81 – 115 „Alexithymia and psychotherapy", în *American Journal of Psychotherapy*, 33, 1979, pp. 17 – 31 „Alexithymia and the effectiveness of psychoanalytic treatment", în International *Journal of Psychoanalysis and Psychotherapy*, 9, 1982 – 1983, pp. 353 – 388 „*Integration and Self-healing*: *Affect*, *Trauma*, *Alexithymia*, Hillsdale (New Jersey), Analytic Press, 1988.

Lake, B. – „Concept of ego strength în psychotherapy", în *British Journal of Psychiatry*, 147, 1985, pp. 471 – 478.

Lane, R., Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Kaszniak, A. şi Schwartz, G. – „Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in

alexithymia", în *Psychosomatic Medicine*, 58, 1996, pp. 203 – 210.

Levitan, H.

— *Failure of the Defensive Functions of the ego în Psychosomatic Patients*, în S. Cheren (ed.), *Psychosomatic Medicine*: *Theory*, *Physiology*, *and Practice* (I, pp. 135 – 157), Madison (Connecticut), International Universities' Press, 1989.

Luborsky, L., McLellan, A., Woody, G., O'Brien, C. şi Auerbach, A. – „Therapist succes and its determinants", în *Archives of General Psychiatry*, 42, 1985, pp. 602 – 611.

Mallinckrodt, B., King, J.L. şi Coble, H.M. – „Family dysfunction, alexithymia, and client attachment to therapist", în *Journal of Counseling Psychology*, 45, 1998, pp. 497 – 504.

Mayes, L.C. şi Cohen, D.J. – „The development of a capacity for imagination in early childhood", în *Psychoanalytic Study of the Child*, 47, 1992, pp. 23 – 47.

McCallum, M. şi Piper, W.E.

— *Psychological Mindedness*: *A Contemporary Understanding*, Mahwah (New Jersey), Erlbaum, 1997.

McCallum, M., Piper, W. şi Joyce, A. – „Dropping out from short-term group therapy", în *Psychotherapy*, 29, 1992, pp. 206 – 215.

McDougall, J.

— *Theatres of the Body*: *A Psychoanalytic Approach to Psychosomatic Illness*, New York, Norton, 1989.

Nemiah, J.C., Freyberger, FI şi Sifneos, P.E.

— *Alexithymia*: *A View of the Psychosomatic Process*, în O.W. Hill (ed.), *Modern Trends în Psychosomatic Medicine*

(III, pp. 430 – 439), Londra, Butterworths, 1976.

Nemiah, J.C. şi Sifneos, P.E.

— *Affect and Fantasy în Patients with Psychosomatic Disorders*, în O.W. Hill (ed.), *Modern Trends în Psychosomatic Medicine* (II, pp. 26 – 34). Londra, Butterworths, 1970.

Owen, P. şi Kohutek, K. – „The rural mental health dropout", în *Journal of Rural Community Psychology*, 2, 1981, pp. 38 – 41.

Parker, J.D.A., Bauermann, T.M. şi Smith, C.T. – „Alexithymia and impoverished dream content: Evidence from REM sleep awakenings", în *Psychosomatic Medicine* (forthcoming).

Parker, J.D.A., Taylor, G.J. şi Baghy, R.M. – „Alexithymia and the recognition of facial expressions of emotion", în *Psychotherapy and*

Psychosomatics, 59, 1993, pp. 197 – 202 „The relations hip between emotional intelligence and alexithymia", în *Personality and Individual Differences* (sub tipar).

Pekarik, G. – „Follow-up adjustment of ouptatient dropouts", în *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 1983, pp. 501 – 611.

Pierloot, R. şi Vinck, J. – „A pragmatic approach to the concept of alexithymia", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, 28, 1977, pp. 156 – 166.

Piper, W.E., Joyce, A.S., McCallum, M. şi Azim, H.F. – „Interpreţive and supportive forms of psychotherapy and patient personality variables", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 1998, pp. 558 – 567.

Reder, P. şi Tyson, R. – „Patient dropout from individual psychotherapy", în *Bulletin of the Menninger Clinic*, 44, 1980, pp. 229 – 252.

Ruesch, J. – „The infantile personality", în *Psychosomatic Medicine*, 10, 1948, pp.

134 – 144.

Ryan, E.R. şi Cicchetti, D.V. – „Predicting quality of alliance in the initial psychotherapy interview", în *Journal of Nervous and Mental Disease*, 173, 1985, pp.

717 – 725.

Rybakowski,}., Ziolkowski, M., Zasadzka, T. şi Brzezinski, R. – „High prevalence of alexithymia în male patients with alcohol dependence", în *Drug and Alcohol Dependence*, 21, 1988, pp. 133 – 136.

Salovey, P., Hsee, C.K. şi Mayer, J.D. – *Emotional Intelligence and the Self-regulation of Affect*, în D.M. Wegner şi J.W. Pennebaker (ed.), *Handbook of Mental Control*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall, 1993, pp. 258 – 277.

Salovey, P. şi Mayer, J.D. – „Emotional intelligence", în *Imagination*, *Cognition*, *and Personality*, 9, 1989 – 1990, pp. 185 – 211.

Saltzman, C., Luetgert, M.J., Roth, C.H., Greaser, J. şi Howard, L. – „Formation of a terapeutic relations hip: Experiences during the initial phase of psychotherapy as predictors of treatment duration and outcome", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 1976, pp. 546 – 555.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hali, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. şi Domheim, L. – „Development and validation of a measure

of emotional intelligence", în *Personality and Individual Differences*, 25, 1998, pp. 167 – 177.

Sifneos, P.E. – „Clinical observations on some patients suffering from a variety of psychosomatic diseases", în *Acta Medicina Psychosomatica*, 7, 1967, pp. 1-10

„The prevalence of alexithymic characteristics în psychosomatic patients", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22, 1973, pp. 255 – 262 „Problems of psychotherapy of patients with alexithymic characteristics and physical disease", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, 26, 1975, pp. 65 – 70.

Silver, D. – „Psychotherapy of the characterologically difficult patient", în *Canadian Journal of Psychiatry*, 28, 1983, pp. 513 – 521.

Sue, S., McKinney, H. şi Allen, D. – „Predictors of the duration of therapy for clients in the community mental health sistem", în *Community Mental Health Journal*, 12, 1976, pp. 365 – 375.

Swiller, H.I. – „Alexithymia: Treatment utilizing combined individual and group psychotherapy", în *International Journal of Group Psychotherapy*, 38, 1988, pp. 47 – 61.

Taylor, G.J. – „Alexithymia and the counter-transference", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, 28, 1977, pp. 141 – 147 „Alexithymia: Concept, measurement, and implications for treatment", în *American Journal of Psychiatry*, 141, 1984 (a), pp. 725 – 732 „Psychotherapy with the boring patient", în *Canadian Journal of Psychiatry*, 29, 1984 (b), pp. 217 – 222 *Psychosomatic Medicine and Contemporary Psychoanalysis*, Madison (Connecticut), International Universities

Press, 1987.

Taylor, G.J., Baghy, R.M. şi Parker, J.D.A. – *Disorders of Affect Regulation*, Cambridge, Cambridge U.P., 1997.

Taylor, G.J., Parker, J.D.A. şi Baghy, R.M. – „Emotional intelligence and the emoţional brain: Points of convergence and implications for psychoanalysis", în *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 27, 1999, pp. 339 – 354.

Tolor, A. şi Reznikoff, M. – „A new approach to insight: A preliminary report", în *Journal of Nervous and Mental Disease*, 130, 1960, pp. 286 – 296.

Wolff, H.H. – „The contribution of the interview situation to the restriction of phantasy life and emoţional experience în psychosomatic

patients", în *Psychotherapy and Psychosomatics*, 28, 1977, pp. 58 – 67.

Despre autorii articolelor JAMES R. AVERILL este profesor de psihologie la Universitatea Statului Massachusetts din Amherst. Lucrările sale recente s-au axat pe explicarea diferenţelor individuale în cazul creativităţii centrate pe emoţii şi pe reacţia emoţională la mediul natural.

R. MICHAEL BAGBY predă psihiatrie la Universitatea din Toronto şi este şef al secţiei de Psihologie din cadrul Centrului de Dependenţă şi Sănătate Mentală

(CAMH, fostul Institut de Psihiatrie Clarke), precum şi şef al secţiei de Cercetare a Personalităţii şi a Aspectelor Psihopatologice din cadrul CAMH. A manifestat un interes de lungă durată legat de teoria construirii testelor şi modelelor multidimensionale ale psihopatologiei personalităţii.

REUVEN BAR-ON este director al Institutului de Inteligenţă Aplicată din Danemarca. A fost implicat în definirea, evaluarea şi aplicarea inteligenţei emoţionale şi sociale încă din 1980. Dr. Bar-On a inventat termenul *coeficient emoţional* (EQ)

şi a publicat EQ-i, primul test de inteligenţă emoţională.

ANTOINE BECHARA este profesor la Universitatea de Sud din California.

A investigat fundamentul neurologic al emoţiilor şi influenţa acestora asupra procesului decizional şi asupra cunoaşterii, la pacienţii cu leziuni cerebrale focalizate, încă din 1992.

RICHARD E. BOYATZIS este profesor de comportament organizaţional la Universitatea Case Western Rezerve. A studiat competenţele conceptului de inteligenţă emoţională şi relaţiile cu performanţa încă din anul 1970 şi a realizat studii longitudinale privind dezvoltarea inteligenţei emoţionale încă din 1987.

WILLIAM BREMNER este în prezent director adjunct la un important liceu din Edinburgh, Scoţia. Are interese practice legate de inteligenţa şi competenţa emoţională şi socială de mulţi ani şi a activat în calitate de ofiţer de dezvoltare a programei naţionale de competenţe sociale în Scoţia.

DAVID R. CARUSO este psiholog specializat în management. Oferă consultanţă individuală şi la nivel de organizaţii, pentru dezvoltarea carierei şi management organizaţional. Deşi are la bază o

formare în studiul inteligenţei, a lucrat în ultimii ani în domeniul inteligenţei emoţionale şi în evaluarea sa. Dr. Caruso este îndeosebi interesat în aplicarea inteligenţei emoţionale la locul de muncă.

CARY CHERNISS este profesor de psihologie aplicată la Universitatea Rutgers.

Este şi director al Consorţiului de Cercetare a Inteligenţei Emoţionale în organizaţii.

ANTONIO DAMASIO este profesor emerit M.W. van Allen şi predă neuroştiinţe la Universitatea de Sud din California. Este recunoscut la nivel internaţional pentru cercetările sale privind neuroştiinţa emoţională, gândirea şi mintea umană.

Este autorul a două cărţi despre emoţie şi conştiinţă: *Descartes' Error* şi *The Feeling of What Happens*.

MAURICE J. ELIAS este profesor în cadrul Departamentului de Psihologie de la Universitatea Rutgers, membru al echipei de leadership al Asociaţiei colaborative pentru promovarea învăţării sociale şi emoţionale CASEL, autor al cărţii *Emotionally intelligent Parenting* (1999) şi *Promoting Social and Emoţional Learning*:

Guidelines for Educators (1997).

DANIEL GOLEMAN este autorul a numeroase cărţi, printre care două bestselleruri despre inteligenţa emoţională. Cercetările sale actuale se centrează pe conducere, crearea de noi metode de evaluare, dezvoltarea inteligenţei emoţionale şi organizaţia emoţional inteligentă.

PATRICIA A. GRACZYK este director de cercetare şi programe în cadrul CASEL la Universitatea Statului Illinois din Chicago. Ca practician şi cercetător, a lucrat în slujba promovării dezvoltării emoţionale şi sociale a elevilor, timp de peste douăzeci de ani.

MARK T. GREENBERG este director al Centrului de Cercetare şi Prevenţie pentru Promovarea Dezvoltării Umane. Este unul dintre creatorii programului de promovare a strategiilor de gândire alternativă (*Promoting Alternative Thinking Strategies*, PATHS) şi autorul a numeroase lucrări despre dezvoltarea emoţională.

ELENA L. GRIGORENKO este cercetător în cadrul Catedrei de Psihologie şi al Centrului de Studiere a Copilului de la Universitatea Yale şi profesor asociat la Universitatea de Stat din Moscova.

JENNIFER HEDLUND este cercetător asociat la Universitatea Yale. Lucrările ei în domeniul dezvoltării vizează inteligenţa practică,

în special evaluarea şi dezvoltarea cunoaşterii implicite în domeniul leadershipului şi al managementului.

ELIZABETH A. HOLMES are la bază o carieră de profesor de liceu. Ea s-a ocupat cu dezvoltarea personală şi socială a elevilor. Ulterior, s-a format ca psiholog şcolar, realizând o teză de doctorat legată de competenţa socială şi de gestionarea agresivităţii. În prezent, lucrează la Direcţia Generală de Psihologie Educaţională din Dundee (Scoţia).

RICHARD D. LANE este profesor de psihiatrie şi psihologie la Universitatea Statului Arizona. Cercetările sale au vizat diferenţele individuale în conştientizarea emoţiilor din punct de vedere psihologic şi neuroanatomic. Din anul 2005, este preşedinte al Asociaţiei Americane de Psihosomatică.

OLIVIER LUMINET este cercetător postdoctorand în cadrul Fondului Naţional de Cercetare Ştiinţifică din Belgia. Lucrează la Universitatea din Louvain, în Departamentul de Psihologie din Louvain-la-Neuve. A realizat cercetări despre consecinţele episoadelor emoţionale (ruminarea şi împărtăşirea socială a emoţiilor) şi despre relaţia dintre emoţii şi personalitate.

GERALD MATTHEWS este profesor de psihologie şi psihiatrie la Universitatea Statului Arizona. Studiază relaţia dintre personalitate, stres şi inteligenţă încă din 1980.

JOHN D. MAYER este profesor de psihologie la Universitatea din New Hampshire. Articolele scrise de dr. Salovey şi dr. Mayer despre inteligenţa emoţională se bucură de o recunoaştere largă pentru iniţierea interesului ştiinţific contemporan în acest domeniu. De atunci, ei şi colegul lor, dr. Caruso, au publicat foarte mult în revistele ştiinţifice şi au scris cărţi despre teoria şi evaluarea inteligenţei emoţionale. Dr. Mayer are un interes deosebit pentru rolul jucat de inteligenţa emoţională în cadrul personalităţii.

MARY McCALLUM este profesor şi clinician asociat în cadrul Departamentul de Psihiatrie al Universităţii din Alberta. A studiat autoanaliza psihologică şi relaţiile sale cu conceptele asociate, cum ar fi inteligenţa emoţională.

ROBERT R. McCRAE este psiholog specializat în studiul personalităţii umane şi în gerontologie. Cercetările sale vizează modelul *Big Five* al personalităţii.

JAMES D.A. PARKER este profesor asociat la Catedra de

Psihologie de la Universitatea Trent din Canada. Este implicat în cercetarea extensivă a alexitimiei şi a relaţiei sale cu inteligenţa emoţională, sistemul personalităţii şi psihopatologia.

JOHN W. PAYTON este specialist certificat în educaţia pentru sănătate şi asistenţă socială şcolară. A realizat analize ale programelor şcolare de prevenire a violenţei şi educaţie pentru sănătate şi este în prezent directorul Comitetului de revizuire a programului de învăţare social-emoţională de la CASEL, în cadrul Universităţii Statului Illinois din Chicago.

WILLIAM E. PIPER este profesor în cadrul Departamentului de Psihiatrie al Universităţii Columbia şi profesor adjunct în cadrul Departamentului de Psihiatrie al Universităţii din Alberta. Este şi directorul periodicului *International Journal of Group Psychotherapy*.

KENNETH S. RHEE este profesor asistent de management la Universitatea de Nord din Kentucky. Cercetările sale vizează schimbarea comportamentală autodirijată, învăţarea şi dezvoltarea, inclusiv competenţele din inteligenţa emoţională.

CAROLYN SAARNI predă consiliere la Universitatea de Stat din Sonoma şi este psiholog specializat în dezvoltarea emoţională. Orientarea sa teoretică constructivistă este evidentă în modul în care abordează competenţa emoţională, definită ca demonstrare a autoeficienţei în tranzacţiile sociale care induc comportamente încărcate emoţional.

PETER SALOVEY este profesor de psihologie, epidemiologie şi sănătate publică la Universitatea Yale. În 1990, a scris, împreună cu dr. Mayer, primele articole care au definit formal şi au evaluat conceptul de inteligenţă emoţională. În ultimii ani, împreună cu dr. Mayer şi dr. Caruso, a dezvoltat teste privind evaluarea inteligenţei emoţionale. Dr. Salovey are un interes deosebit pentru rolul pe care îl joacă emoţiile şi inteligenţa emoţională, atât în privinţa stării de sănătate, cât şi în caz de boală.

ELAINE SCHARFE este profesor asistent în cadrul Departamentului de Psihologie al Universităţii Trent din Canada. Ea a participat la cercetări extensive privind stabilitatea şi schimbarea modelelor de ataşament pe parcursul vieţii.

ROBERT J. STERNBERG este profesor de psihologie şi educaţie IBM în cadrul Departamentului de Psihologie al Universităţii Yale. Cercetările sale au vizat studiul inteligenţei practice.

GRAEME J. TAYLOR este profesor de psihiatrie la Universitatea din Toronto şi psihiatru la Spitalul Mount Sinai din Toronto. El a construit teoria privind alexitimia şi a realizat cercetări încă din 1977. În ultimii ani, a asociat cercetările sale cu conceptul de inteligenţă emoţională.

KEITH TOPPING este directorul Centrului de învăţare în Perechi şi al şcolii postuniversitare de psihologie şcolară şi educaţională de la Universitatea din Dundee (Scoţia). Încă din 1980, el studiază competenţa şi dificultăţile sociale, emoţionale şi comportamentale.

DANIEL TRANEL este profesor de neurologie şi psihologie la Universitatea din Iowa. Este autorul mai multor publicaţii care arată în ce mod anumiţi pacienţi cu leziuni cerebrale pot trăi răspunsurile emoţionale la figurile familiare, în ciuda lipsei de recunoaştere explicită a acestor persoane, demonstrând astfel menţinerea intactă a unor aspecte ale inteligenţei emoţionale la aceşti pacienţi.

ROGER P. WEISSBERG este profesor la Universitatea Statului Illinois din Chicago, unde conduce programul de cercetări de formare şi prevenţie în domeniul sănătăţii mentale a copiilor din zonele urbane. Este, de asemenea, director executiv al Asociaţiei colaborative pentru promovarea învăţării sociale şi emoţionale

(CASEL).

MOSHE ZEIDNER este profesor de psihologie educaţională la Universitatea din Haifa (Israel) şi director al Centrului de Cercetare Interdisciplinară a Emoţiilor.

Cercetările sale vizează două domenii principale: (1) interacţiunea dintre inteligenţă şi personalitate şi (2) stresul, copingul, emoţiile şi rezultatele adaptative.

JOSEPH E. ZINS este profesor la Universitatea din Cincinnati şi redactor-şef al periodicului *Journal of Educaţional and Psychological Consultation*. Cercetările sale vizează consultanţa, colaborarea şi prevenţia.

SABRINA ZIRKEL este membru al corpului profesoral de la şcoala postliceală Saybrook. Interesele sale de cercetare converg spre aspectele social-inteligente ale personalităţii, în special cele legate de fixarea şi atingerea obiectivelor.

Indice de nume Ăărelă, E" 60, 299, 302
Ackerman, E., 67, 91, 338

Adorno, T.W., 266, 466
Ahern, G.L., 63, 309
Aldwin, C.M., 225, 456, 459
Allport, G., 103
Almeida, M.C., 410
Ambady, N., 20
Amish, P.L., 40, 410
Annable, L., 60, 302
Anthony, R.G., 146, 147
Appelbaum, SA., 58, 126, 127
Apter, S.J., 410
Aristotel, 83, 290
Aronson,]., 20, 21
Asher, S.R., 88, 407
Ato-Garcia, M., 302
Audet, N., 60, 302
Averill, J.R., 11, 119, 275, 279, 280, 281, 284, 285, 286, 287, 290, 291, 491
Axia G., 254
Bachrach, H.M., 126, 478, 479
Baddeley, A., 61, 185
Baekeland, F., 479
Baghy, R.M., 7, 9, 10, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 132, 133, 243, 288, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 356, 364, 457, 480, 481, 491
Baltes, M.M., 218
Baltes, P.B., 155, 215, 217, 218, 219, 224, 225, 227, 229, 268
Bandura, A., 39, 41, 80, 86, 228, 319, 390, 427, 435, 436
Barker, R.G., 225
Barnes, M.L., 142, 146
Bar-On, R" 5, 9, 11, 56, 93, 109, 110, 112, 113, 119, 131, 141, 143, 149, 152, 155, 211, 243, 261, 262, 263, 269, 300, 301, 309, 315, 316, 317, 328, 337, 355, 356, 357, 358, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 447, 462, 464, 478, 491
Barrett, L.F. 177, 178, 222, 225, 248
Barrick, M.R., 465
Battistich, V.A., 411

Baum, A., 457
Baumeister, R.F., 24, 26, 82, 110
Bechara, A., 193, 195, 197, 198, 200, 203, 204, 206, 207, 209, 491
Beck, S., 40, 157, 178, 363, 407
Beckendam, C.C., 55, 57, 67
Beckham, E., 479
Bedell, B.T., 117, 316, 447
Beelmann, A., 412
Bell, K.L., 255
Beresnevaite, M., 54, 298
Berg, C.A., 154, 156, 215, 216, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229
Berglas, S., 28
Bermond, B., 297, 306, 307
Bernstein, M., 145, 267
Bigras, M., 412
Blanchard-Fields, R" 219, 227
Blasi, A., 83
Boegli, R.G., 405
Bogen, J.E., 63, 64
Bonanno, G.A., 60
Bonichini, S., 254
Boyatzis, R.E., 11, 150, 315, 317, 333, 337, 338, 339, 340, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 351, 423, 428, 429, 435, 491
Braungart, J.M., 255
Bremner, W., 39, 401, 414, 491
Brown, D.K., 24
Brown, J.R., 28, 94, 254
Brown, L.T., 162
Brown, W.H., 423
Brownlea, A., 429
Bruch, H" 52
Brunstein, J.C., 27
Bulka, D" 256
Burke, M., 426
Butkovsky, L., 255
Calderóne, K" 156, 219, 223, 225, 227, 228, 229

Caltran, G., 248
Campbell, R.J., 337
Campbell, R.L., 82
Campbell, S.E., 456, 457, 462, 463
Campos, J.J., 80, 87, 248, 254
Cameras, LA., 250
Cantor, N., 15, 16, 17, 24, 28, 30, 143, 145, 225, 226, 228
Carnochan, P., 93
Caron, R.R., 247, 248
Carpenter, R.L., 410
Carroll, A., 27
Carroll, J.B., 112, 320
Carroll, Lewis, 243
Carroll, K.M., 60, 484
Carstensen, L.L., 256, 289
Carter, S., 412
Caruso, D.R., 43, 92, 101, 108, 111, 114, 118, 143, 152, 173, 210, 261, 262, 301, 309, 315, 317, 318, 320, 322, 323, 326, 327, 328, 329, 331, 364, 437, 448, 462, 491, 492, 493, 494
Carver, C.S., 54, 300, 455, 456, 459, 460
Casey, A., 406
Caspi, A., 154, 155, 156, 217, 219, 220, 226, 229
Cassidy,)., 88, 255
Ceci, S.J., 154, 156, 221, 222, 227, 228, 229
Cecil, M.A., 430
Chapin, F.S., 144, 146
Charles, S.T., 256, 289
Charlesworth, E.A., 430
Charlton, T., 412
Charness, N., 219, 228
Chemiss, C., 12, 423, 433, 492
Christopher, J.C., 82
Christopher, J.S., 408
Clyman, R.B., 186
Cohen, D.J., 62, 244
Cohen, F., 454
Cohen, J.J., 412
Cohen, K.R., 481

Cohen, N.J., 133, 135, 136
Cohen, R.J., 112
Cole, J.D., 40, 41, 386
Colby, A., 83
Cole, M" 154, 221
Cole, P.M., 254, 261
Coleman, M., 411
Collingwood, R.G., 285
Colvin, G., 412
Combs, M.L., 41, 42
Conoley, J.C., 412
Conte, H.R., 59, 127, 131, 132, 133, 136, 478, 479
Contrada, R.J., 60
Conway, B.E., 145
Cooper, R.K., 110, 112, 119, 266, 315, 316, 317
Corcoles, A.E., 302
Cornelius, S.W., 154, 155, 156, 217, 219, 220, 226, 227, 229
Costa, P.T., 60, 106, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 269, 287, 309, 351, 364, 464
Cowen, E.L., 385, 387
Cowen, S.S., 339, 342, 343, 428
Cox, T" 462
Crick, N.R., 42, 88
Cullingford, C., 409
Cunningham, G.K., 407
Damasio, A.R., 104, 183, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 202, 204, 205, 207, 492
Damasio, H., 194, 195, 197, 198, 200, 204, 205, 207
Damon, W., 83
Darwin, C" 114, 321
Davidson, R.J., 203, 204, 245, 322
Davies, M., 55, 92, 111, 150, 153, 160, 266, 269, 318, 322, 326, 327, 338, 462
Davis, M., 434
Davis, T.L., 252
Day, J.D., 26, 145, 148, 160, 320
Day, R., 426
Dayan, Y., 360

Deaux, K., 27
Deitz, D.E., 412
Denham, S.A., 88, 244, 247, 250, 255, 410
Denney, N.W., 154, 155, 216, 219, 220, 224, 227, 228, 229, 358
Detweiler, J.B., 117, 316, 447
Deutsch, M., 425
Dick, L., 410
Dickstein, S., 249, 255
Dickson, W.J., 424
Dixon, R.A., 155, 217, 219, 223
Dodd, J.M., 411
Dodge, K.A., 42, 88, 228
Dondi, M., 248
Dorner, D., 222
Dryfoos, J.G., 384, 385, 386, 388
Dunn, J" 65, 94, 254
DuPaul, G.J., 408
Durlak, J.A., 386, 387, 388, 396, 412
Dweck, C., 18, 19, 29
Eccles, J.S., 19, 21
Eckert, T.L., 408
Ekman, P., 114, 178, 321
Elias, M.J., 104, 383, 388, 389, 390, 395, 397, 412, 414, 492
Eliot, G., 290, 291
Elliott, S.N., 406, 407
Elliott, T.R., 468
Emde, R.N., 65, 248
Emmer, E., 406
Emmerling, R., 433
Endler, N.S., 54, 298, 363, 371, 447, 455, 457, 462
Epstein, M.H., 412
Epstein, N., 157
Epstein, S., 94, 111, 118
Erasmus, D., 279
Erikson, E.H., 23, 24, 26
Erwin, P, 412
Eslinger, P.J., 194
Estes, D., 255

Ethier, K.A., 27
Eysenck, H.J., 363, 465, 466
Fenigstein, A., 127, 130, 131, 132, 133, 478
Ferguson, E., 462, 463
Field, T.M., 244, 245, 246, 247, 248, 249, 254
Fischer, A.R., 482
Fischer, K.W., 93
Folkman, S., 226, 227, 229, 288, 447, 448, 449, 451, 452, 453, 456, 457, 458, 460, 462
Ford, C.V., 304
Ford, M.E., 142, 143, 146, 147, 153
Forehand, R., 40, 407
Fomess, S.R., 408, 411
Forsythe, G.B., 221, 230
Fortin, L., 412
Fox, NA., 88
Fox, N.E., 244, 245, 247
Freiberg, H.J., 406
Frenkel-Brunswik, E., 266, 466
Freyberger, H., 52, 297, 481
Fukunishi, L., 304, 305, 485
Furman, W., 412
Garber, J., 88, 251, 252
Gardner, H., 15, 55, 58, 62, 68, 109, 113, 119, 125, 143, 150, 160, 227, 243, 269, 337, 389, 397, 450
Garmezy, N., 411
Gavin (L.A., 412
Gazzaniga, M.S., 63
Gelbard, H.A., 64
Gesten, E.L., 40
Gibson, M., 22
Glod, C.A., 64, 67
Goldberg, L.R., 266
Goldberg, S., 25, 66
Goldstein, A.P. 411, 427
Goldstein, H., 403
Goleman, D" 5, 9, 15, 92, 101, 102, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 125, 130, 131, 135, 149, 150, 151, 173, 178, 243, 261,

262, 263, 264, 317, 337, 338, 339, 341, 346, 347, 350, 355, 358, 389, 397, 412, 423, 432, 433, 438, 447, 451, 465, 492
Goliwitzer, P.M., 26, 27
Gough, H.G., 127, 144, 145, 159, 318
Graczyk, P.A., 12, 383, 492
Grafton, R.C., 147
Graham, J.R., 364
Graham, S., 413
Greenberg, L.S., 478, 483
Greenberg, M.T., 383, 387, 388, 393, 395, 411, 492
Greenberg, R., 244
Greenwood, J.D., 281
Gresham, F.M., 42, 406, 407
Grigorenko, E.L., 11, 156, 157, 215, 216, 492
Guerra, V., 60, 302
Guilford, J.P., 144, 145, 360
Haan, N., 83, 452
Haertel, G.D., 406
Haggerty, R.J., 411
Halasyamani, L., 409
Hallenbeck, BA., 408
Hansen, D.J., 408
Harlow, J.M., 193
Harlow, J.M., 194
Harlow, R., 148
Hatcher, R.L., 133
Hatcher, S.L., 133
Haviland, J.M., 246, 247, 248, 251, 254
Haviland, M.G., 297, 299, 300, 302, 307, 308
Hayes, A.M., 436
Hayes, E.J., 407
Hayes, J.R., 288
Haynes, O.M., 249
Healy, J" 24, 25
Hector, M.A., 410
Hedlund, J., xiii, 141, 158, 160, 492
Heffer, R.W., 407
Heggie, D.L., 406

Heilman, M.K., 65
Helson, R., 24, 269
Henning, K., 83
Hermstein, R.J., 102, 105
Hillyard, E.J., 463
Hogan, R" 146, 319
Hollin, C.R., 408
Holmes, E.A., 39, 401, 492
Homer, 290
Hoppe, K.D., 64
Horney, K., 52, 59, 480
Hsee, C.K., 60, 478
Huang, S., 406
Hubbard, J.A., 40, 41
Hudley, C., 413
Huedo Medina, T.B., 302
Hughes, J.N., 40, 41, 411
Hundert,)., 408, 412
Hunter, J.E., 223, 230, 231
Ichikawa, M., 485
Ichikawa, T., 485
Isaacowitz, D.M., 256
Ito, Y" 64, 67
Jacobs, J.E., 19, 21
Jacobs, R., 338, 339
Jarvis, W.B.G., 59, 267, 456
Johnson, D.E., 82
Johnson, D.W., 409
Johnson, R.T., 409
Johnson, S., 278
Jones, K" 148, 160, 412
Josephs, I.E., 94
Kalfus, G.R., 409
Kaplan, B., 175
Kaszniak, A.W., 309
Kauffman, J.M., 408
Kavale, K.A., 408
Keating, D.K., 142, 145

Keightley, M.L., 64
Keller, D.S., 60, 484
Kelly, G.A., 16, 31
Kelman, N., 52
Kelner, S., 434, 439
Kendall, P.C., 410
Kennedy, H., 136
Ketron, J.L., 145, 267
Kihlstrom, J.R., 15, 16, 17, 143, 148, 149, 153, 161
Kikuchi, M" 305
King, L.A., 27
Kitayama, S., 16, 25, 82, 460
Klaczyński, P., 155, 219, 220
Kliegl, R., 155, 218
Kobasa, S.C., 118, 363
Kohn, M.L., 224
Kolb, D.A., 339, 343, 344, 428, 435, 436
Kolvin, I., 407
Kraus, L., 434, 436
Kropp, J.P., 249
Krystal, H., 52, 53, 55, 57, 59, 62, 63, 478, 480, 481, 482, 483
Labouvie-Vief, G" 155, 219, 256
Laipple, J.S., 229
Lamb, M.E., 255
Lane, R.D., 11, 54, 55, 62, 63, 64, 65, 173, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 299, 300, 309, 320, 481, 493
Lantieri, L., 409
Larson,}., 412
Lave, J., 154, 221
Lazarus, R.S., 80, 90, 225, 226, 288, 318, 447, 448, 449, 451, 452, 453, 454, 456, 457, 458, 459, 460, 462, 467
Leaff, L.A., 126, 478, 479
LeDoux, J.E., 61, 62, 63, 104
Legree, P.J., 147, 320, 322
Lelwica, M" 247, 248, 251
Leoci, C., 54, 60, 302
Levinson, D.J., 266, 466
Lewin, K., 425

Lewis, C., 220
Lewis, M., 87, 94, 249
Liker,]., 154, 222, 228
Linden, W" 297, 304
Lochman, J.E., 41, 411
Loesel, F… 412
Luminet, O., 60, 297, 302, 303, 306, 493
Lundwall, L., 479
Mace, F.C., 410
MacIntyre, A., 83
MacKay-Soroka, S., 66
MacLean, P.D., 51, 54
Malatesta, C.Z., 244, 245, 246, 247, 251, 254
Malkin, C., 255
Markle, A., 41
Markus, H.R., 16, 25, 26, 82
Marlowe, H.A., 142, 146
Marlowe, R.H., 407
Marshall, P" 339
Martinez-Sănchez, F., 72, 300, 302, 305
Marty, P" 52, 298
Maslow, A., 103, 104
Matsuzawa, K., 485
Matthews, G., 12, 447, 449, 451, 456, 457, 459, 460, 462, 463, 464, 465, 466, 468, 470, 493
Mayer, J.D., 5, 7, 10, 11, 43, 55, 56, 60, 62, 92, 93, 101, 102, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 130, 131, 143, 149, 150, 152, 153, 155, 173, 210, 243, 247, 252, 261, 262, 265, 269, 301, 309, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 337, 364, 368, 369, 389, 397, 437, 447, 448, 449, 450, 462, 477, 478, 493, 494
McAdams, D.P., 24, 80, 95, 106
McCallum, M., 10, 125, 126, 128, 129, 133, 478, 479, 480, 493
McClelland, D.C., 17, 110, 337, 339, 348, 423, 427, 428, 432, 434
McCrae, R.R., 11, 60, 106, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 309, 351, 364, 371, 464, 493
McIntosh, R., 408
McKenzie, J., 465

Meichenbaum, D., 467
Menna, R., 133, 135, 136
Miller, G.A., 17
Miller, J.B., 24, 25
Miller, L.A., 208, 224
Miller, R.E., 186
Miller, W.R., 433
Mischel, W., 16, 227, 253
Mohamed, A.A.R., 457
Meller, C" 375
Moore, J.W., 225
Moore, M., 429
Moore, S.G., 412
Morgan, C., 279
Morgan, I.A., 457
Moriarty, A., 91
Morrison, J., 409
Mount, M.K., 465
Mughal, S., 465
Murphy, A.J., 339, 351
Murphy, L., 91, 430
Murray, C, 102, 105
Murray, H.C., 17
M'Uzan, M. de 52, 298
Najarian, B., 456
Nakagawa, T., 305
Nakamura, H., 305
Nangle, D.W., 408
Negrete, J.C., 60, 302
Neisser, U" 81, 82, 142, 153, 154, 220, 275, 320
Nelson, J.R., 411
Nelson, M.J., 146
Nemiah, J.C., 52, 53, 59, 60, 297, 298, 304, 306, 308, 480, 481
Newton, T.L., 60
Nezu, A.M., 467
Nich, C., 60
Norem, J.K., 15, 16, 28, 225
Nunley, E.P., 119, 280, 281, 285, 291

Nurius, P., 26
Oatley, K., 290, 291
Odom, S.L., 412
Ogbu, J.U., 22
Ogilvy, C.M., 40, 408
Ollech, D" 411
Ornstein, R., 63
O'Sullivan, M., 144
Palmer, A.M., 155, 216, 219, 225, 227, 229, 358
Panagopoulou-Stamatelatou, S.A., 410
Park, L.C., 127, 130, 133, 135
Park, T.J., 127, 130, 133, 135
Parke, R.D., 88, 249, 255
Parker, J. DA., 9, 12, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 132, 243, 288, 297, 298, 299, 300, 301, 304, 305, 356, 358, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 371, 374, 455, 457, 462, 478, 480, 493
Parkinson, B., 289, 290
Payne, W.L., 102, 103, 104, 105
Payton, J.W., 383, 391, 493
Peake, P.K., 253
Pearlin, L.L. 454, 456, 458, 459
Perkins, D.N., 221
Pfeiffer, S.L., 410
Pringsten, U., 412
Piaget, J" 62, 175, 176, 177, 220
Pickens, J., 245
Pierloot, R., 480, 484
Pifer, M.E., 147
Pigott, H.E., 406
Pinard, L., 60, 302
Pintrich, P.R., 19
Piper, W.E., 10, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 479, 480, 493
Pittinsky, T.L., 20
Porcelli, P" 54, 60, 62, 302
Powell, J.S., 215
Powell, K.E., 409
Powell, T.J., 437
Prescott, K., 412

Quinlan, D.M., 62, 177
Ramsey, E., 412
Rank, O., 291, 407
Rashotte, CA., 158, 231
Rău, J., 178
Reddy, L.A., 410
Reise, S.P., 297, 298, 299, 307, 308
Repacholi, B.M., 249
Rhee, K.S., 337, 339, 346, 494
Rhodewalt, R., 29
Rice, C.L., 330, 332
Riggio, R.E., 145, 147
Rinn, R.C., 41
Roazzi, A., 154, 155, 221, 222
Roberts, R., 410
Roberts, R.D., 55, 92, 111, 150, 266, 318, 338, 462
Robinson, J.B., 407
Rochester, M., 66
Rock, D.A., 146, 147
Rodis, P., 290
Roger, D., 456
Rogers, C.R., 16, 17, 103, 146
Rogoff, B., 154, 221, 226, 227, 228
Rolls, E.T., 61, 205
Rosenberg, M., 288
Rosenberg, S.D., 53, 137
Rosenthal, R., 146, 149, 304, 322
Rotter, J.B., 16, 429
Rounsaville, B.J., 484
Rubin, M.M., 328, 330
Ruesch, J., 51, 53, 54, 480
Ruiz, A., 222
Rutter, M., 411, 412
Ryan, A.M., 19
Ryan, D.P., 298
Ryan, E.R., 127, 479
Ryle, G., 286
Saarijarvi, S., 54, 60, 299, 302

Saari, L.M., 427
Saarni, C., 10, 15, 79, 82, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 119, 243, 247, 251, 252, 337, 494
Safran, J.D., 478, 483
Saklofske, D.H., 451, 456, 464
Salminen, J.K., 54, 60, 299, 302
Salovey, P" 5, 7, 43, 55, 56, 60, 92, 93, 101, 102, 108, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 130, 131, 143, 150, 152, 153, 173, 210, 243, 247, 252, 261, 262, 269, 301, 309, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 337, 364, 369, 389, 397, 447, 448, 449, 450, 457, 459, 461, 462, 470, 478, 493, 494
Salthouse, T.A., 218
Sandford, R.N., 466
Sansone, C., 156, 225, 226, 227, 228
Scarr, S" 113, 320
Scharfe, E., 11, 243, 494
Scheier, M.F., 127, 455, 456, 460, 478
Scheuermann, B., 411
Schiffer, R, 64
Schlenker, B., 27
Schmidt, F.L., 223, 230, 231, 466
Schneider, B.H., 408
Schooler, C., 224, 454, 456, 459
Schore, A.N., 67
Schutte, N.S., 56, 93, IU, 119, 153, 262, 269, 481
Schwartz, G.E., 62, 63, 173, 175, 176, 177, 309
Schwartzer, C., 462
Schwartzer, R., 462
Schwean, V.L., 457
Scribner, S., 154, 221, 226, 227
Segal, J.W., 221
Selman, R.L., 135, 186
Selva España, J.J., 302
Shaver, R, 93
Sherrod, L.R., 411
Shih, M., 20
Shoda, Y., 16, 253
Showers, C., 16, 28

Shure, M.B., 410
Sifneos, P.E., 52, 53, 59, 60, 62, 149, 297, 298, 303, 304, 480, 481, 482
Silver, D" 126, 459, 479, 483
Simion, F… 248
Singer, J.L., 58, 60, 430, 457, 467
Singh,]., 412
Singh, N.N., 412
Sinnott, J.D., 220, 228
Skiba, R., 406
Slaby, D.A., 41, 42
Smith, C., 142, 143, 146, 318, 320
Smith, C.T., 64, 481
Smith, D.K., 112, 119
Smith, G.J.W., 289
Smith, H.L., 90
Smith,}., 155, 217, 219, 224, 225, 268
Smith, J.K., 40, 410, 411, 412
Smith, P" 427
Somberg, B.L., 218
Sorce, J.R., 248
Sorcher, M., 427
Sowarka, D., 155, 218
Spencer, L.M., 337, 338, 339, 432, 433
Spencer, S., 337, 338, 339, 432, 433
Spencer, S.J., 20
Sperry, R.W., 63
Spivack, G., 410
Stiram, T.G., 304
Sroufe, LA., 16, 247
Stanger, C., 94
Stankov, L., 55, 111, 150, 266, 318, 338, 462
Steele, C.M., 19, 20, 21, 22, 27
Steele, H., 62
Steele, M., 62
Stein, S" 119, 144, 320
Stein, T.A., 406
Stern, D.N., 66, 184

Stern, M., 409
Sternberg, R.J., 11, 119, 141, 142, 143, 145, 146, 149, 150, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 215, 216, 221, 227, 230, 231, 232, 233, 267, 275, 290, 337, 389, 397, 451, 467, 494
Stewart, A.J., 24, 25, 351
Strough, 219, 226, 227
Stufflebeam, D.L., 394
Stüss, D.T., 183, 194
Sullivan, C., 268
Sullivan, K.A., 40, 327, 328, 330
Sullivan, M.A., 16, 25, 94
Swann, W.B., 27
Swiller, H.I., 483, 484
Takubo, M., 305
Tamminen, T., 60, 302
Taylor, A., 40
Taylor, A.R., 407
Taylor, G.J., 7, 9, 10, 11, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 127, 132, 136, 243, 288, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 309, 356, 364, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 494
Taylor, H.E., 83, 136
Taylor, S.F… 319, 454, 456, 457
Teasdale, J.D., 184
Teicher, M.H., 64, 67, 68
Terman, L.M., 145, 318
Thompson, R.A., 87, 88, 255, 346
Thorndike, R.L., 10, 17, 119, 142, 143, 144, 320, 337, 355
Tisak, M.S., 142, 143, 146, 147
Topping, K.J., 10, 12, 39, 401, 407, 409, 414, 494
Tranel, D" 193, 198, 200, 204, 205, 207, 494
Tyson, R.L., 126, 127, 479
Underwood, M.K., 89, 90
Urbain, E.S., 410
Van der Kolk, B.A., 68
Van der Meer, G., 289
Van-Slyck, M., 409
Vaughn, S., 408
Vinck,]., 480, 484

Vorst, H.C.M., 297, 306, 307
Voss, J.R., 221
Wagner, H., 60, 306
Wagner, R.K., 142, 143, 153, 154, 157, 158, 220, 221, 230, 231, 232, 233
Walberg, H.J., 406
Waldon, T.A., 246, 249
Walker, H.M., 412
Walker, L.J., 83
Walker, P.A., 63, 176
Walker, R.E., 145
Walsh, J" 465
Wang, M.C., 406
Wasik, B.H., 405
Webber, J., 411
Wechsler, D" 141, 142, 145, 177, 358, 362, 372, 375
Weissberg, R.P., 40, 383, 387, 388, 395, 396, 410, 412, 494
Wells, A.M., 387, 412, 449, 457, 459, 460, 468
Welsh, G., 466
Welsh, J.D., 245
Werner, H., 175
West, B.J., 410
West, S.G., 398
Westen, D., 135
Wheeler, J.V., 339, 351
Wheeler, L., 411
Wheeler, V.A., 41
White, G.M., 82
White, R.W. 94
Wilding, J., 465
Williams, B.J., 430
Williams, B.R., 406
Williams, C.L., 394
Williams, R.L., 406
Williams, W.M., 143, 159, 230, 231, 233
Wilson, J.A., 298
Wilson, J.Q., 83
Wilson, R., 410

Wilson, W., 90
Winton, M., 457
Withers, G" 412
Wong, C.T., 145, 147, 320
Woodson, R., 244
Workman, E.A., 410
Wurmser, L., 52
Young, R.K., 411
Youngstrom, E., 91
Zajonc, R.B., 277
Zaragoza, N., 408
Zech, E., 306, 307
Zeidner, M" 12, 447, 451, 452, 456, 461, 463, 464, 495
Zeitlin, S.B., 54, 62, 63, 64, 176
Zeman,}., 251, 252
Zins, J.E., 383, 388, 389, 390, 397, 495
Zirkel, S" 10, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 27, 495
Zuckerman, M., 322, 465
Cuprins Prefaţă 5
Daniel Goleman Mulţumiri 7
Introducere 9
Reuven Bar-On şi James D.A. Parker PARTEA ÎNTÂI CONCEPTUALIZAREA CONSTRUCTELOR-CHEIE Capitolul 1 – Inteligenţa socială. Dezvoltarea şi menţinerea comportamentului intenţional 15
Sabrina Zirkel Capitolul 2 – Competenţa socială. Construcţia socială a conceptului 39
Keith Topping, William Bremner şi Elizabeth A. Holmes Capitolul 3 – O prezentare a conceptului de alexitimie 51
Graeme J. Taylor şi R. Michael Baghy Capitolul 4 – Competenţa emoţională. Dezvoltarea 79
Carolyn Saarni Capitolul 5 – Inteligenţa emoţională ca *Zeitgeist*, personalitate şi aptitudine mentală 101
John D. Mayer, Peter Salovey şi David R. Caruso Capitolul 6 – Autoanaliza psihologică şi inteligenţa emoţională 125
Mary McCallum şi William E. Piper Capitolul 7 – Prea multe inteligenţe? Integrarea inteligenţei sociale, emoţionale şi practice 141
Jennifer Hedlund şi Robert J. Sternberg PARTEA A DOUA

DEZVOLTAREA NORMALĂ ŞI ANORMALĂ A INTELIGENŢEI EMOŢIONALE Capitolul 8 – Nivelurile de conştientizare emoţională. Perspectivele neurologică, psihologică şi socială 173

Richard D. Lane Capitolul 9 – Erori de raţionament în ciuda unei capacităţi intelectuale superioare. Dovezi neurologice ale inteligenţei emoţionale 193

Antoine Bechara, Daniel Tranel şi Antonio R. Damasio Capitolul 10 – Inteligenţa practică şi dezvoltarea ei 215

Robert J. Sternberg şi Elena L. Grigorenko Capitolul 11 – Dezvoltarea exprimării, înţelegerii şi reglării emoţiilor la bebeluşi şi copii mici 243

Elaine Scharfe Capitolul 12 – Inteligenţa emoţională din perspectiva modelului *Big Five* 261

Robert R. McCrae Capitolul 13 – Inteligenţa, emoţia şi creativitatea 275

James A. Averill PARTEA A TREIA PROBLEME ŞI METODE DE EVALUARE Capitolul 14 – Evaluarea alexitimiei. Instrumente cu auto-raportare şi cu evaluare prin observatori 297

Graeme J. Taylor, R. Michael Baghy şi Olivier Luminet Capitolul 15 – Selectarea unui instrument de evaluare a inteligenţei emoţionale. Scalele de aptitudini 315

John D. Mayer, David R. Caruso şi Peter Salovey Capitolul 16 – Modelul competenţei în inteligenţa emoţională.

Concluzii ale aplicării Inventarului de Competenţă Emoţională 337

Richard E. Boyatzis, Daniel Goleman şi Kenneth S. Rhee Capitolul 17 – Inteligenţa emoţională şi inteligenţa socială. Observaţii pe baza Inventarului de Calcul al Coeficientului Emoţional 355

Reuven Bar-On PARTEA A PATRA STRATEGII ŞI INTERVENŢII PREVENTIVE Capitolul 18 – Criterii de evaluare a calităţii programelor şcolare de învăţare socială şi emoţională 383

Patricia A. Graczyk, Roger P. Weissberg, John W. Payton, Maurice Jelias, Mark T. Greenberg şi Joseph E. Zins Capitolul 19 – Eficienţa programelor şcolare de promovare a competenţei sociale 401

Keith Topping, Elizabeth A. Holmes şi William Bremner Capitolul 20 – Competenţa emoţională şi socială la locul de muncă 423

Cary Cherniss Capitolul 21 – Inteligenţa emoţională, adaptarea la evenimente stresante şi consecinţele asupra sănătăţii 447

Gerald Matthews şi Moshe Zeidner Capitolul 22 – Inteligenţa emoţională. Implicaţii clinice şi terapeutice 477
James D.A. Parker Despre autorii articolelor 491
Indice de nume 497
Editor: GRIGORE ARSENE Redactor: CARMEN VASILE Tehnoredactor: MIHNEA GAFIŢA CURTEA VECHE PUBLISHING Str. Aurel Vlaicu 35, Bucureşti Tel.: 021 – 2224765 / 021 – 2225726
Fax: 021 – 2231688
Internet:
www.curteaveche.ro